

اختبار القراءة والإملاء المقنن للطلاب  
(المرحلة المتوسطة)  
(دليل الاختبار)

فهرسة: مكتبة الكويت الوطنية

اختبار القراءة والإملاء المقنن للطلاب - المرحلة المتوسطة / عبدالستار محفوظي ... [وأخ]. - ط 1. - الكويت : مركز تقويم وتعليم الطفل ، 2020 102 ص : رسوم؛ 29,7 سم . ردمك : 978-99966-60-20-7 1. الاختبارات والقياسات التعليمية أ. عبدالستار محفوظي (م.مشارك)
رقم الإيداع: 0697 - 2020 رقم الردمك: 978-99966-60-20-7

الحقوق في محتويات هذا الدليل جميعها، بما فيه من جداول ورسوم وأفكار، محفوظة لمركز تقويم وتعليم الطفل 2020، ولا يجوز إعادة طبعها، كلها أو جزء منها، أو نقلها أو الاقتباس منها، أو نشرها بأي أسلوب من دون موافقة خطية من مركز تقويم وتعليم الطفل.

## إهداء

إلى روح زميلنا وصديقنا العزيز

الدكتور محمد رشدي

الذي ساهم بقسط كبير في هذا العمل



## المحتويات

7	تقديم
8	المشاركون في بناء وتقنين الاختبار
9	الفصل الأول: الخلفية العلمية للاختبار
11	مقدمة
11	أهمية القراءة
12	تعريف القراءة
13	المكونات الرئيسة لمهارات القراءة
14	تعريف صعوبات القراءة
16	قياس صعوبات القراءة وتشخيصها
17	النظريات المفسّرة للقراءة
22	تعريف الإملاء
23	تشخيص الإملاء
23	علاقة القراءة بالإملاء
25	الفصل الثاني: وصف الاختبار وتطبيقه وتفسير نتائجه
27	وصف الاختبارات الفرعية
27	المهارات المتضمنة في الاختبار
27	خصائص الأفراد المطبق عليهم الاختبار
28	مؤهلات الفاحص
28	توصيات عامة للفاحص
29	الزمن المستغرق في التطبيق
29	البيئة المحيطة وحال المفحوص النفسية
30	نقطة البدء والحد السقفي
33	وصف تطبيق الاختبار
42	تعبئة كراسة النتائج والتوصيات
45	الدرجات المختلفة وتفسيرها
46	أمور توضع في الاعتبار عند تفسير النتائج
47	مشاركة نتائج الاختبار
47	مجالات استخدام الاختبار
49	الفصل الثالث: التقنين والخصائص السيكمترية
51	مراحل بناء الاختبار
54	تحليل بنود العينات التجريبية
76	تقنين الاختبار

76	..... عينة التقنين
77	..... الخصائص السيكمترية للاختبار
82	..... استخراج المعايير
82	..... بناء جداول المعايير
83	..... تعليمات استخراج جدول المعايير
84	..... كيفية كتابة نموذج لدراسة حالة
87	..... قائمة المراجع
89	..... المراجع العربية
91	..... المراجع الأجنبية
95	..... جداول المعايير

## تقديم

يُعدّ ذوو صعوبات التعلّم من الفئات الأكثر انتشاراً بين ذوي الإعاقة، حيث تُعدّ صعوبة التعلّم (الإعاقة الخفية) من أكثر الصعوبات انتشاراً، وهي تؤثر سلباً على الجوانب الأكاديمية للطلّاب، لذا فإن الخطوة الأولى التي تُقدّم من خلالها الخدمات التعليمية المناسبة لهؤلاء الطّلاب هي التشخيص الدقيق والمقنّن، إذ من دون هذا النوع من التشخيص، سيتعثّر الطّلاب في المراحل التعليمية المختلفة، مما قد يتسبب في الفشل المتكرر والذي قد يؤثر سلباً في النواحي النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، ويحدّ من إمكانيّة تطوير العمليّة التعليمية. وأول خطوة لنجاح عمليّة التشخيص هي تطوير اختبارات تشخيصيّة مقنّنة، لذا عمدنا إلى تنفيذ عمل يتّسم بالريادة في العالم العربي من حيث تطوير وتقنين أدوات تشخيصيّة لصعوبات التعلّم؛ لارتكازه على أفضل الأسس لتطوير اختبارات التشخيص العلميّة والأكاديميّة.

وقد أثمر هذا العمل عن معايير تنطبق على البيئة الكويتية؛ لتشخيص الطّلاب تشخيصاً دقيقاً، ويُعدّ اختبار القراءة والإملاء المقنّن اختباراً من سلسلة اختبارات؛ لتشخيص المهارات المرتبطة بالقراءة والكتابة، والتعرّف على الطّلاب ذوي صعوبات التعلّم، والحصول على نتائج يمكن الاعتماد عليها في وضع البرامج التربويّة الفردية، إذ يستطيع معلم واختصاصيو التربية الخاصة والمهنيون العاملون في مجال صعوبات التعلّم الاعتماد على هذا الاختبار.

ويهتم مركز تقويم وتعليم الطفل اهتماماً خاصاً بتقنين الاختبارات النفسية والتربويّة؛ لأهميتها في الكشف عن حالات صعوبات التعلّم الخاصة وتشخيصها. ونظراً لخبرة المركز الرائدة في مجال بناء الاختبارات وتصميمها، يأتي هذا الاختبار الفريد من نوعه تكملةً لجهود المركز الدؤوبة لتطوير أدوات ومقاييس تحتاج إليها المكتبة العربية؛ لتعرّف حالات صعوبات التعلّم من خلال تطوير اختبار القراءة والإملاء المقنن للطلّاب.

ويُعدّ هذا العمل امتداداً لعمل سابق وهو (اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال)، والذي طُبّق على طّلاب وطالبات المرحلة الابتدائية، حيث طُوّر الاختبار ليُقنّن على طّلاب المرحلة المتوسطة، فالتشخيص المبكر في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية هو الأفضل لنجاح التدخل العلاجي، ولكن من الضروري ألاّ نُهمل فئة كبيرة من طّلاب المرحلة المتوسطة الذين يعانون صعوبات التعلّم إلى الجامعة. وقد استمرّ هذا العمل عدّة سنوات؛ لإعداد مفردات الاختبار وتجريبه وتقنيته، ثم إعداد حقيبة الاختبار. ويقدم المركز هذا العمل إلى اختصاصيين النفسيين والتربويين في الكويت والعالم العربي كله، ونأمل أن يساهم في سدّ جانب من الأدوات التي يحتاج إليها العمل النفسي والتربوي مع الطّلاب.

وختاماً نتقدّم بأسمى آيات الشكر والتقدير لفريق العمل بمختلف تخصصاته، الذي ساهم في إنجاز هذا العمل، والله نسأل أن يوفقنا دائماً لخدمة أبنائنا الطّلاب.

## المشاركون في بناء وتقنين الاختبار:

### أولاً: المؤلفون:

د. عبد الستار محفوظي: رئيس وحدة البحوث وتطوير الاختبارات، ومستشار بمركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ورئيس قسم اللغة الإنكليزية في الكلية الأسترالية بدولة الكويت.

د. جاد البحيري: خبير بمركز تقويم وتعليم الطفل، دولة الكويت.

د. محمد رشدي المرسى: نائب رئيس وحدة البحوث وتطوير الاختبارات، مركز تقويم وتعليم الطفل، دولة الكويت.

أ. د. جون ايضرات: أستاذ صعوبات التعلّم، كلية التربية، جامعة كانتربري، نيوزلندا.

### ثانياً: تدريب الباحثين والإشراف على تطبيق الاختبارات وتقدير درجاتها:

د. عبد الستار محفوظي

د. محمد رشدي المرسى

### ثالثاً: فريق التطبيق الميداني والتصحيح:

أ. عبد الحميد سيد

أ. أسماء عبد الله

أ. علاء الدين محمد

أ. جيهان صابر

أ. مي مصطفى

أ. فهد حامد

### رابعاً: إجراء المعالجات الإحصائية:

أ. د. جون ايضرات

د. محمد رشدي المرسى

### خامساً: التدقيق اللغوي:

أ. علاء الدين محمد أمين



الفصل الأول

# الخلفية العلمية للاختبار

1



## الفصل الأول

### الخلفية العلمية للاختبار

#### مقدمة

تُعدّ القراءة المحور الرئيس لأي لغة، ويتمحور البحث في مجال القراءة حول ثلاثة محاور أساسية: تعرّف الكلمات، وقراءة الجمل وفهمها، وفهم النصوص، بالإضافة إلى دراسة تطور تعلّم القراءة (Perfetti & Hart, 2001)، والقراءة السليمة تعني أن يكون القارئ قادراً على حل شفرة رسالة الكاتب. وتُعدّ القراءة جزءاً من العملية التطورية لمهارات تحديد الحرف أو الكلمة الأساسية إلى المستويات المناسبة لفهم النص، لذا حاولت نظريات القراءة أن توضح الملامح اللغوية المعرفية المتطلبة لنجاح فهم القراءة، وكيفية تفاعل هذه الملامح فيما بينها (Kintsch, 1988).

كما تُعدّ القراءة من أهم فنون اللغة التي يجب تعلّمها وتعليمها وتنمية مهاراتها لدى الطلاب، فتعبّر اللغة عن نفسها من خلال أربع صيغ: (الاستماع، والتحدث، والكتابة، والقراءة)، وتمثل صيغتا الاستماع والقراءة أهم محددات المدخلات المعرفية، كما أن صيغتي التحدث والكتابة تمثلان أهم محددات النواتج المعرفية والمهارية، ومن ثم فإن الصعوبات التي تعترض أيّاً من هذه الصيغ الأربع تنعكس بقوة على باقي الصيغ، على النحو الذي يشكّل اللغة الشفهية: (الاستماع، والتحدث)، واللغة المكتوبة: (القراءة، والكتابة)، حيث إنها تتكامل جميعها لتشكّل نظاماً لغوياً، وتكون العلاقة بين هذه الصيغ الأربع علاقة دائرية قائمة على التأثير والتأثر، ويُعدّ قياس مهارتي القراءة والإملاء أساساً لأي عملية تقويم أكاديمي؛ لما في ذلك من أهمية كبيرة لتعرّف صعوبات القراءة.

وتُعدّ القراءة أيضاً أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال الاجتماعي والعلمي، فعن طريقها يُشبع الفرد رغبته، وينمي فكره وعواطفه، ويثري خبراته بما تزوّده من أفكار وآراء وخبرات. كما أن القراءة ذات تأثير جوهري في نقل المعرفة، ومعالجة المفاهيم. وتؤدي القراءة إلى النجاح في المدرسة وفي الحياة بوجه عام، وتزداد أهمية القراءة فيما يتعلّق بالتلاميذ لا لكونها مادة يدرسونها فحسب، وإنما لينجحوا في المواد الدراسية الأخرى (الملا، 1987، 6)؛ (شحاته، 1992، 8)؛ (Swanson & Alexander, 1997).

وسنعرض في الفصل الحالي شرحاً مفصلاً للخلفية العلمية والإطار النظري لبناء اختبار القراءة والإملاء المقنّن لطلاب المرحلة المتوسطة من خلال ما يأتي: أهمية القراءة، وتعريف القراءة، والمكوّنات الرئيسة لمهارات القراءة، وتعريف صعوبات القراءة، وقياس صعوبات القراءة وتشخيصها، والنظريات المفسّرة للقراءة، وتعريف الإملاء، وتشخيص الإملاء، وعلاقة القراءة بالإملاء.

#### أهمية القراءة:

القراءة مادة ضرورية للتعلّم في المدارس الابتدائية، وتؤثر القراءة الضعيفة على تعلّم المواد التعليمية الأخرى، حيث يؤدي اكتساب القراءة ببطء إلى ضعف تطور المهارات المعرفية الأخرى في العديد من المهام الأكاديمية (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985)، والقراءة الناجحة تعني قدرة القارئ على فك الشفرة. أمّا فيما

يتعلق بالقراءة للوصول إلى المعنى فهي جزء من العملية النمائية التي تبدأ بتعرّف الحروف والكلمات، وتنتهي بفهم النصوص المكتوبة. وقد حاولت العديد من نظريات القراءة توضيح المظاهر المعرفية اللغوية المطلوبة لفهم المكتوب، وكيفية تفاعل هذه المظاهر معاً (Kintsch, 1988).

وتعتمد عملية فهم النص المكتوب على مجموعة من العمليات/ العوامل الداخلية، مثل: (مدى فعالية عملية معالجة المعلومات، أو الخبرة السابقة، أو الاهتمام)، أو الخارجية، مثل: (درجة صعوبة النص ونوع الكتابة أو نوع رسالة الكاتب) لدى الفرد القارئ (Alderson, 2000).

كما أن الفهم يعتمد على استخدام استراتيجيات القراءة، ومثل هذه الاستراتيجيات لا تظهر فجأة، ولكنها تتشكّل على مدى مراحل نمائية. ووفقاً لما أكّده باريس وزملاؤه (Paris & et al, 1991)، فإن مثل هذه الاستراتيجيات إما أن تُدرّس أو تظهر ظهوراً طبيعياً في أثناء عملية التعلّم، وعدم وجود هذه الاستراتيجيات النمائية سيؤدي إلى ضعف القدرة على فهم المقروء (Kozminsky & Kozminsky, 2001)، إلا أن العديد من تلك الاستراتيجيات ولا سيما المتطورة طبيعياً منها، تعتمد على عمليات معالجة اللغة، مما يعني أن فهم المقروء يتصل بالقدرة على اكتساب اللغة.

وقد رأى كل من لازاروس وماكيننا (Lazarus & McKeena, 1994)، أن فهم المقروء يعتمد على الطريقة التي تنظم بها المعلومات، وتدمج داخل المعرفة القائمة للقارئ. والفهم عملية ديناميكية تتضمن مجموعة من الوظائف المعرفية والمواقف الشخصية والعوامل التي تتعلّق بكيفية عرض المعلومات المراد فهمها. وفي المراحل الأولى من تطور فهم المقروء، يكون للقارئ المتوسط قدرة منخفضة في اكتساب اللغة، ولكن مع نضج القارئ، ستزداد مهاراته المتعلقة بفهم المقروء حيث إنه سيتمكن من التوصل إلى استنتاجات وتوقعات تتعلّق بالنص المكتوب (Cain, Oakhill & Bryant, 2004)، أما القارئ المتمرس فإنه قادر على فك الشفرة، واستخدام العمليات ما وراء المعرفية؛ لينظّم ويحلّل ما قرأه بأسلوب متناغم وممنهج (Kolic-Vehovec & Bajanski, 2007).

### تعريف القراءة:

القراءة فن لغوي، يرتبط بالجانب الشفوي للغة عندما يمارس ممارسة جهرية بالعين واللسان، ويرتبط بالجانب الكتابي للغة من حيث إنها ترجمة لرموز مكتوبة مورست القراءة بالعين واللسان أو بالعين فقط (يونس، 2001، 12)، كما تعني القدرة على حل الرموز، وفهمها، والتفاعل معها واستثمار ما يقرأه في مواجهة المشكلات التي يمر بها القارئ، والانتفاع به في حياته، عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يمثلّه القارئ (شحاتة، 1981، 105).

والقراءة عملية يبني فيها القارئ الحقائق التي تكمن وراء الرموز، ولا بد لهذا البناء أن يتصل بالخبرة لتفسّر له تلك الرموز، ومن الخطأ أن يُعدّ تمييز الحروف والنطق بالكلمات قراءة، فتلك عملية آلية لا تتضمن صفات القراءة التي تتطوي على كثير من العمليات، كالربط والإدراك والموازنة والفهم والاختيار والتقويم والتذكّر والتنظيم والاستنباط والابتكار في كثير من الأحيان (شحاتة، 1992، 101).

ويُعرفها مصطفى وعبد الله (1988، 29) بأنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يلتقاها الفرد عن طريق عينيه، وتتطلب الخبرة الشخصية لبيان معاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

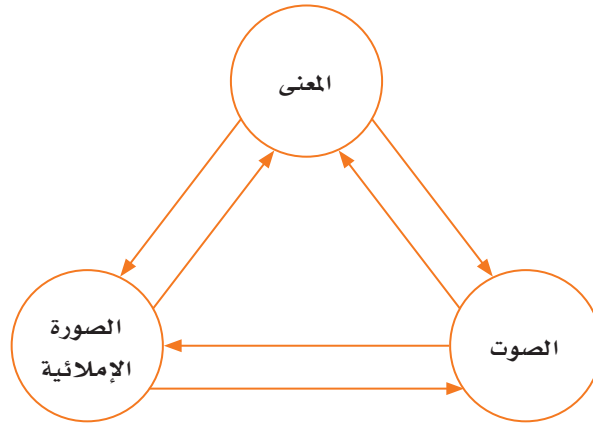
والقراءة عند بوند وآخرون (1984، 22) هي عملية تعرّف الرموز المكتوبة/ المطبوعة التي تستدعي معاني تكوّنت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم السابقة، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض

التي يحددها القارئ بوضوح، وبعبارة موجزة فإن عملية القراءة تتضمن الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب، وإسهام القارئ نفسه في صياغة وتفسير هذه المعاني وتقديمها.

كما أن القراءة تعني تفاعل القارئ مع النص للوصول إلى المعنى، وتتكون من مهارتين أساسيتين يجمع عليهما المختصون، هما: فك الشفرة، أي تعرّف الحروف ودمجها في كلمات، أو تعرّف الكلمات بصرياً، والفهم (Snowling & Hulme, 2005).

ويمكننا من خلال التعريفات السابقة أن نستخلص أن القراءة عملية عقلية يقدم فيها فك الرموز المكتوبة المعاني ذاتها المستمدة من خلال الخبرة السابقة للقارئ، والتي تشمل معاني الكلمات، والقدرة اللغوية، ومعرفة أنماط النصوص... إلخ. كما أنها تتطلب ربطاً بين الخبرة الشخصية، وهذه المعاني التي يقصدها الكاتب، لذا يمكننا ملاحظة مدى تعقيد العمليات النفسية والمعرفية المرتبطة بالقراءة.

ويبقى الهدف الرئيس من القراءة هو الفهم، وذلك للتعلم والتواصل، ولكن لا يمكن أن يتم ذلك ما لم يتقن القارئ/المتعلم فك الشفرة أو التهجئة، حيث يتطلب فك الشفرة على مستوى الكلمة الوصول إلى ثلاثة جوانب من الكلمة على الأقل مسجلة في ذهن القارئ "أي الذاكرة بعيدة المدى أو المعجم الذهني" (Mental Lexicon)، وهي: صورة الكلمة الإملائية، ومعناها، وصوتها، وهو ما يعرف بنموذج المثلث والموضح أسفل الفقرة (Seidenberg & McClelland, 1989). كما يتفق معظم الباحثين على أن هناك طريقتين أو مسارين للوصول إلى تعرّف الكلمة وقراءتها: المسار الأول يبدأ من الصورة الإملائية، ثم الصوت، ثم المعنى، ويعرف بالمسار الصوتي، أما المسار الثاني فيسمى بالمسار الدلالي/المعجمي، يبدأ من الصورة الإملائية، ثم المعنى، ثم الصوت (محفوظي وآخرون، 2010، 21).



نموذج فك الشفرة وتعرّف الكلمات (Seidenberg & McClelland, 1989)

### المكوّنات الرئيسة لمهارات القراءة:

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكوّنين رئيسيين هما:

- تعرّف الكلمة.
- الفهم القرائي.

وتشير مهارات تعرّف الكلمة إلى القدرة القرائية على تعرّف الكلمات، وتعلّم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو غير المعروفة أو الغامضة معروفة ومقروءة، عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات، ويشمل تعرّف الكلمة في مراحله المتقدمة الطلاقة في قراءة الكلمات والجمل، والتي بدونها لا يستطيع القراءة

والتركيز على المعنى. كما يشير الفهم القرائي إلى فهم معاني ما يُقرأ. ومن ثم تصبح القراءة عملية تقوم على كلا المكونين: تعرّف الكلمة، والفهم القرائي، واستخلاص المعاني المتضمنة فيما يُقرأ. وعلى ذلك فالطالب الذي يقرأ أو ينطق كلمات في النص موضوع القراءة من دون أن يفهم معاني ما يقرأ فإنه في الحقيقة لا يقرأ، وكلا المكونين -تعرّف الكلمة والفهم القرائي- متكاملان، وبينما يركّز على تعرّف الكلمات خلال المراحل الأولى لتعليم القراءة يُركّز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل التالية لتعليم القراءة (الزيات، 1998، 456 - 457)، وإذا حدث خلل في هذه المكونات السابق ذكرها يؤدي بالطبع إلى تعثر القراءة.

### تعريف صعوبات القراءة:

يُعدّ عسر القراءة "Dyslexia"<sup>(1)</sup> نوعاً من أنواع صعوبات القراءة، وهو أحد صعوبات التعلّم الأكثر شيوعاً، ويُمثّل حوالي (60 %) من هذه الصعوبات، ونسبة تواجدها في المجتمع تتراوح ما بين (5-10 %) وفقاً لعمليات المسح التي تُقام لتعرّف هذه الصعوبة، والتي غالباً ما تشمل الأطفال والمراهقين.

وفيما يتعلّق بالمهارات الأكاديمية وفقاً لـ (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 (DSM5)، فقد تبين وجود عرض واحد على الأقل من الأعراض الآتية التي استمرت لمدة ستة أشهر على الأقل، رغم توفير التدريس الذي يستهدف تلك الصعوبات، وهي:

- 1 - قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو ببطء رغم الجهد، مثال: قراءة كلمة واحدة بصوت عالٍ خطأ أو ببطء وتردد، وتخمين الكلمات، وصعوبة لفظ الكلمات.
- 2 - صعوبة فهم معنى ما يقرأ، مثال: قراءة نص بدقة، ولكن قد لا يفهم التسلسل، والعلاقات، والاستدلالات، أو المعنى السياقي.
- 3 - صعوبات التهجئة، مثل: إضافة، حذف، استبدال.
- 4 - صعوبات التعبير الكتابي، مثال: ارتكاب أخطاء نحوية متعدّدة أو أخطاء في علامات الترقيم، وصياغة الجمل وال فقرات صياغة سيئة، وافتقار التعبير الكتابي لديه عن الأفكار والوضوح. (الحمادي، 2015)

وتبدأ صعوبات التعلّم خلال سن المدرسة، ولكن قد لا تصبح واضحة تماماً حتى تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية القدرات المحدودة للفرد المتأثر، مثال: قراءة أو كتابة تقارير مطولة معقدة خلال مهلة محددة، والأعباء الأكاديمية المفرطة. وهناك عدة معايير لتشخيص صعوبات التعلّم لدى الأطفال يجب أن تتحقق استناداً لخلاصة التاريخ السريري للفرد (تاريخ النمو، والتاريخ الطبي، والأسري، والتربوي)، وتقارير المدرسة، والتقييم التربوي النفسي، ومنها:

#### أولاً: ضعف القراءة:

- دقة قراءة الكلمات.
- معدل القراءة أو الطلاقة.
- فهم المقروء.

وعسر القراءة (الدسلكسيا) مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلّم التي تتميز بمشكلات في دقة أو طلاقة تعرّف الكلمات، وسوء فهم المعاني، والقدرات الهجائية الضعيفة. فإذا استخدم عسر القراءة لتحديد نمط معين من هذه الصعوبات، فمن المهم أيضاً تحديد أي صعوبات إضافية قد تكون موجودة، مثل: صعوبات فهم المقروء.

1 - كلمة دسلكسيا (Dyslexia) مشتقة من الأصل اللاتيني (Dys) وتعني ضعفاً أو عسراً أو مشكلة، أما (lexia) تعني الكلمات أو اللغة. وعسر القراءة ليس مرضاً له دواء، كما أنه ليس ناتجاً عن تدنٍ في مستوى الذكاء، أو نتيجة لمشكلة سلوكية أو نفسية أو اجتماعية.

ثانياً: ضعف التعبير الكتابي:

- دقة التهجئة.
- دقة قواعد اللغة وعلامات الترقيم.
- الوضوح أو تنظيم التعبير الكتابي.

ويذكر لايون (1995) Lyon أن صعوبات القراءة تُمثّل أكبر أنماط صعوبات التعلّم الدراسية شيوعاً، وأن (80 %) من الطلاب ذوي صعوبات التعلّم لديهم صعوبات في القراءة، ووجد أن ذوي الصعوبات يفتقرون إلى تعلّم استخدام دلالات الحروف لتعرّف الكلمات، وأن لدى (83 %) من تلاميذ الصف الثاني ذوي صعوبات القراءة قصوراً في معرفة نطق الحروف والأصوات واستخدامها، كما كانت هذه النسبة (70 %) فيما يتعلّق بتلاميذ الصف السادس، وتبلغ نسبة انتشارها في دولة الكويت، حوالي (6.3 %) من طلاب المدارس سنوياً (الجمعية الكويتية للدسلكسيا، 2005).

ولقد صنفت الجمعية العالمية للدسلكسيا عسر القراءة على أنه نوع محدد من صعوبات التعلّم وميّزته عن أنواع أخرى من صعوبات التعلّم، مثل: الحساب، وفهم المقروء، وفقاً للأعراض المحددة والعوامل المسببة (كامهي، وكاتس، 2015).

وفيما يأتي التعريفان الأكثر شيوعاً لعسر القراءة (الدسلكسيا) وهما: تعريف الجمعية العالمية لعسر القراءة، وتعريف الجمعية البريطانية لعسر القراءة.

تعريف الجمعية العالمية للدسلكسيا (The International Dyslexia Association, 2008) «عسر القراءة (الدسلكسيا) هو صعوبة تعلّم تشمل مجموعة من العوارض التي تؤدي إلى صعوبات تتعلّق باللغة، ولا سيما القراءة، وعادة يواجه الطلاب ذوو عسر القراءة صعوبات أخرى تتعلّق باللغة، مثل: الإملاء، والكتابة، ونطق الكلمات. ويؤثر عسر القراءة على الفرد طيلة حياته إلا أن درجات التأثير قد تتغير في مراحل منها، ويُسمى عسر القراءة صعوبة تعلّم، ويمكن أن تعيق نجاح الفرد في حياته الأكاديمية والمدرسية إذا ما دُرّس بالطرائق التقليدية، وفي حالات العسر الشديد للقراءة يجب أن يتلقّى المعسر قرائياً تعليمًا وتدريبًا أو مساعداتٍ خاصّةً».

تعريف الجمعية البريطانية للدسلكسيا (The British Dyslexia Association, 2008) لعسر القراءة بأنه «صعوبة تعلّم خاصّة تؤثر على تطور القراءة والكتابة والمهارات المتعلقة بها. وعلى الأرجح أنها توجد مع الفرد منذ الولادة وتستمر معه طيلة حياته، ومن خصائصها: صعوبة المعالجة الصوتية، والتسمية السريعة للأشياء، والذاكرة العاملة، وسرعة معالجة المعلومات، والتطور التلقائي/الآلي للمهارات، والذي قد لا يتماشى مع القدرات الذهنية الأخرى عند الفرد، وعادة يصعب تدريس المعسر قرائياً بالطرائق التعليميّة التقليدية، ويمكن تخفيف أثر عسر القراءة ببرنامج تدريس خاص».

ويشير محفوطي وآخرون (2010) إلى أنّ التعريفين السابقين يتفقان على أنّ الصعوبة تتعلّق بالقراءة والكتابة والقدرات الكامنة المتعلقة بهما، وقد ذكر تعريف الجمعية البريطانية صعوبات التعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة المدى. كما اتفق التعريفان على ضرورة إيجاد طريقة تدريس خاصة لهؤلاء الأشخاص تختلف عن الطرائق التقليدية المتبعة، أي أنهم قادرون على التعلّم. كما أكد التعريف الثاني على أن هذه الصعوبة غير متوقعة موازنة بقدرات الفرد الأخرى. وهذا يعني أن عسر القراءة ليس مرتبطاً بضعف الذكاء العام، وأنه يمكن أن يوجد عند أي شخص مستوى ذكائه عادي أو أكثر من عادي، ويجب أن نركز على أن ذوي صعوبة القراءة لديهم نقاط قوة يجب أن نعرّفها، كما ذكر أحد التعريفين (تعريف الجمعية العالمية للدسلكسيا) أن عسر القراءة مثل صعوبات التعلّم الأخرى يمكن أن تتدرّج حدتها من بسيطة إلى متوسطة إلى شديدة، ولم يتطرق التعريفان إلى أية نظريات تُفسّر حدوث عسر القراءة، أي أنهما لم يذكر سببه؛ وذلك لأن الموضوع معقد جداً، واكتفى تعريف الجمعية

البريطانية بالإشارة إلى أن الصعوبة تولد مع الفرد، وأنها ليست مكتسبة. غير أن هناك نتائج كثيرة تتفق على أن عسر القراءة "عصبي المنشأ" كما ورد في تعريف الجمعية العالمية للدسلكسيا لعسر القراءة لعام 2003. ولا بد أن نضيف أن هناك دلائل كثيرة تُشير إلى أن لعسر القراءة أساساً وراثياً.

### قياس صعوبات القراءة وتشخيصها:

تُقيّم القراءة باستخدام مقاييس مختلفة لتعرّف مدى دقة الطفل في قراءة كل كلمة منفصلة على حدة، ثم قراءة الفقرات وإعطاء المعنى الإجمالي للفقرة، ومن الأفضل عند تشخيص العسر القرائي أن يكون لدى القائم بالتشخيص استراتيجية تقوم عليها عملية التشخيص. ويمكن دائماً تحديد الشك في وجود صعوبات ترتبط بالعسر القرائي من خلال عملية الملاحظة أو من خلال نتائج عملية التشخيص النمطية. ولكن هذه المعلومات يجب أن توضع في إطارها الصحيح، بحيث يمكن في النهاية الوصول إلى صورة كلية أو مخطط معرفي شامل يصبح أساساً لعملية تشخيص الفرد بأنه معسر قرائياً، كما يمكن تحديد المعوقات التي تقابل هذا الشخص في عملية التعلم، حيث إن أحد أهداف تحديد العسر القرائي هو تحديد أكثر أساليب التدريس والتعلم مناسبة وملاءمة للمعسر قرائياً (البحيري، وأبو الديار، وريد، 2010)، وكذلك الأساسيات التي تُستخدم في الاختبارات التي تُقيّم الأطفال الذين يعانون عسراً قرائياً هي:

- 1 - تعرّف الحروف (تسمية الحروف الأبجدية).
- 2 - معرفة أصوات الحروف.
- 3 - قراءة الكلمات الحقيقية وغير الحقيقية دقة وطلاقة.
- 4 - الذاكرة اللفظية (إعادة سرد قصة).
- 5 - فهم المقروء، وفهم المسموع، وفهم المفردات، وإملاء الكلمة.
- 6 - التسمية السريعة لمجموعة من الأشكال، والأدوات، والألوان المألوفة.

وقد بيّن كل من البحيري وآخرون (2010) أن هناك مجموعة من العوامل الأساسية التي يجب وضعها في الاعتبار قبل البدء بعملية تشخيص العسر القرائي، وهي:

- 1 - أسباب التشخيص (لماذا يُشخص الطفل؟).
- 2 - طبيعة عملية التشخيص.
- 3 - ما قد تكشف عنه عملية التشخيص.
- 4 - عمر الطفل ومرحلته الدراسية.
- 5 - أنماط التعلم والأسلوب المعرفي للطفل.
- 6 - العوامل المعرفية المتعلقة بالتعلم وعسر القراءة.
- 7 - التاريخ السابق (خلفية الطفل).
- 8 - المعلومات التي يحصل عليها من أولياء أمور الطفل.
- 9 - تقويم المنهج.
- 10 - معلومات حول تحصيل الطفل.
- 11 - العوامل الميتامعرفية.



وعند تشخيص مهارات القراءة يجب مراعاة ما يأتي:

- مدى الضعف القرائي.
- طبيعة الضعف القرائي.
- الأسباب المحتملة للضعف القرائي.

وغالبًا ما تحقق عملية تشخيص عسر القراءة أحد الأهداف الآتية أو جميعها:

- تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عند الفرد.
- الإشارة إلى المستوى الحالي لأداء الفرد فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي.
- الوصول إلى تفسير لعدم تقدّم الطفل دراسياً.
- تحديد مظاهر أداء الفرد في القراءة والكتابة والتهجئة التي تشير إلى نوع أو شكل معين من الأخطاء.

### النظريات المفسرة للقراءة:

نستعرض فيما يأتي خمسة أنواع من النظريات المقترحة لتفسير تطور اكتساب القراءة، وعمليات القراءة من حيث فك الشفرة والفهم، مع التعليق على مميزات ونقد كل منها:

#### 1 - النظريات التطويرية (النمائية):

ترى النظريات النمائية لتطور القراءة أن القراءة تمر بمراحل يتطور الطفل خلالها للوصول إلى مستويات إتقان مهارات القراءة والكتابة. وقد أثرت النظريات التطورية لنمو مهارات القراءة والكتابة على الممارسات المتعلقة بصعوبات التعلم تأثيراً كبيراً. إذ ينظر إلى صعوبات التعلم بوصفها نمائية في طبيعتها، ومن ثم فإنه من الطبيعي وجود نظريات تطويرية نمائية لتعلم القراءة والكتابة كمحور من محاور الدراسة الأساسية للقراءة والكتابة وتطورهما. بالإضافة إلى ذلك، فإن اكتساب مهارات القراءة والكتابة عملية ديناميكية تتأثر بعوامل مختلفة في مراحل النمو، فالنظريات التطويرية يمكن أن تبرز هذه العملية الديناميكية بشكل أفضل من النظريات الأخرى. وقد يكون من الضروري معرفة الخلفية الخاصة بمراحل النمو والتطور الأساسية التي يمر بها الطفل في أثناء نموه؛ لتعرّف المؤثرات/ المعوّقات التي تؤثر في/ تعيق عملية اكتساب مهارات القراءة والكتابة. كما يبرز التقدم في القراءة والكتابة من خلال الحاجة إلى التعامل مع المواد المجردة أو الفنية المعقدة، وبالتالي فإن التقدم المتعلق بنضج الطالب قد يؤثر على قدرته على التعامل مع تلك التغيرات عندما تتطلب مهارات القراءة والكتابة ذلك.

ركزت النظريات التطورية لتفسير القراءة تركيزاً أساسياً على مستوى تعرّف الكلمة وفك الشفرة أكثر من تركيزها على عملية فهم المقروء؛ وذلك لأن فك الشفرة وتعرّف الكلمة هو الأساس المتوقع حدوثه في المراحل الأولى من نمو القراءة والكتابة وتطورهما لدى الطفل، وأيضاً فإن عمليات الفهم تأتي متأخرة.

وقد ناقشت إهري (1995) Ehri المراحل المتضمنة في تعرّف الكلمة لدى الأطفال الصغار، بينما غطّت تشال (1983) Chall عمليات الوصول إلى المعنى منذ بداية تعلم القراءة والكتابة حتى مرحلة البلوغ. وتؤكد معظم تلك النظريات وجهة النظر التي ترى نضوج مهارات الطفل وقدراته مع تقدمه في العمر.

ورغم أن تلك النظريات قائمة على دراسات تناولت تعلم القراءة والكتابة في الإنكليزية، إلا أنه يبدو أن تلك العمليات النمائية متشابهة في مختلف اللغات والسياقات، وبالتالي فعلى الأرجح أن تنطبق أيضاً على تعلم القراءة والكتابة في العربية.

وقدّم مارش وزملاؤه (Marsh, Friedman, Welch & Desberg, 1981) نموذجًا لاكتساب مهارات القراءة والكتابة قائمًا على وجهة نظر بياجيه Piaget النمائية، إذ يتكوّن النموذج من أربع مراحل متتالية، يستخدم الطفل من خلالها استراتيجيات محدّدة لتعرّف الكلمة، المرحلة الأولى "التخمين اللّغوي" التي من المتوقع أن يركز الطفل خلالها على مظاهر الكلمة في سياق النص ويخمن طريقة نطقها، ومن غير المتوقع خلال هذه المرحلة أن يفك الطفل شفرة الكلمات اعتمادًا على العلاقة بين الأصوات والرموز. وتتحدد المرحلة الثانية بالتحديد وليس بالتخمين، ورغم أن الطفل يستخدم الاستراتيجيات البصرية، فإنهم يستخدمون أيضًا علامات دلالية لغوية لقراءة الكلمات التي لا يعرفونها. أما المرحلة الثالثة فتظهر الحاجة إلى فك الشفرة، وفي هذه المرحلة يبدأ نمو المعرفة بالأصوات، ويميل الأطفال إلى إظهار العلاقة وتطورها بين الصوت والرمز ورسم الكتابة في اللغة التي يستخدمونها. وبعد أن يبدأ الطفل تعلّم قواعد العلاقة بين أصوات الكلام ورموز الكتابة، يستمر في نموه وتطوره وينتقل إلى المرحلة الرابعة والتي تُعرف بالتفسير التطوري (فك الشفرة)، والتي تتضمن استخدام القواعد في تسهيل فك شفرة الكلمات المعقدة والتركيبات الطويلة، وهذا يعني أنه على الطفل أن يتعلّم سلسلة متدرجة من القواعد التي تحكم عملية قراءة الكلمات والتي يمكن أن تتضمن قواعد التركيب الصوتية وقواعد التركيب المتعلقة بالرسم الكتابي والصرف والاشتقاق.

أما النموذج الذي اقترحه فريث (Frith, 1985) متعدّد المستويات فينظر إلى القراءة والكتابة على أنهما مرتبطتان بعلاقة سببية، رغم أن الأسلوب والفترة الزمنية لتطورهما غير متوائمان. ويرى نموذج فريث أن الأطفال يبدأون في تعلّم المبدأ الألفبائي من خلال الإملاء، وبعدها يحولون هذه المعرفة إلى القراءة، وبعد ذلك تصبح القراءة الأساس المنظم. فالأطفال يتعلّمون إدراك نماذج الرسم الكتابي وقواعده أولاً في القراءة وبعدها يتعلّمون تطبيق تلك المعرفة المتخصصة في الرسم الكتابي في الإملاء (Davis & Bryant, 2006; Frith, 1986). ووفقًا لهذا النموذج، فإن الخبرات المتعلقة بالإملاء (العلاقة بين الأصوات وحروف الكتابة) تتحول إلى القراءة، وخبرات القراءة (مبادئ الرسم الكتابي) تتحول إلى الإملاء.

ويطرح نموذج فريث ثلاثة مستويات/مراحل: المرحلة اللوغوغرافية (الرموز)، والمرحلة الألفبائية ومرحلة الرسم الكتابي. وفي المرحلة اللوغوغرافية يقرأ الأطفال من خلال الاستخدام الجزئي للعلامات البصرية رغم أنهم لن يتمكنوا من كتابة مجموعة قليلة من الكلمات بكاملها من ذاكرتهم حيث إن القدرة على الإملاء تتطلب فهم العلامات ومعرفتها جميعها. أما المرحلة الألفبائية في النموذج المقترح لفريث مقسم إلى مستويين آخرين فرعيين: المستوى الأول يركز على الإملاء، ويقترح أن الأطفال ينتقلون من تعرّف الكلمات بوصفها وحدات بصرية كلية إلى إدراك الكلمات بوصفها أشكالاً ورموز كتابة منفردة. وهذا التحول من المستوى اللوغوغرافي إلى المستوى الألفبائي من خلال مسار الإملاء أيضًا ينم عن أن الوعي الصوتي والمعرفة الصوتية يُتعلّمان من خلال المهارات السمعية. والأطفال في هذه المرحلة يعرفون أن ما يمكنهم قوله يمكن كتابته من خلال الاستعانة بشفرة/رموز كتابة. وبعدها يدخلون إلى المرحلة الفرعية الثانية من خلال تحويل هذه المعرفة الألفبائية إلى كلمات يمكن طباعتها على صفحة ما، وبعدها يطبق الأطفال المبدأ الألفبائي والوعي الصوتي على القراءة. وبهذه الطريقة يبدأ الأطفال قراءة الكلمات من خلال نطق الحروف بمجرد ورودها بالترتيب في الكلمات المقروءة. وعندما تصبح القراءة والإملاء مستقلتين عن الحاجة إلى القراءة بصوت مسموع، ينتقل الأطفال إلى مرحلة الرسم الكتابي، وهذا الانتقال يظهر جليًا في القراءة، فمن خلال الخبرة، يطور الأطفال عملية تعرّف الكلمة. ومثل هذا التمثيل الكتابي المكتسب من خلال القراءة ينتقل إلى الإملاء. وفي هذه المرحلة تصبح عملية فك شفرة الكلمات باستخدام المبدأ الألفبائي أكثر آلية ويبدأ القارئ بتعرّف نماذج الإملاء المتعلقة بالصرف والاشتقاق واستخدامها. كما أن عملية التعرّف إلى تلك النماذج للحروف داخل الكلمات تعرضًا متكررًا تؤدي حتمًا إلى الطلاقة، وهذه المرحلة المعروفة بمرحلة الرسم الكتابي تتضمن تطبيق قواعد الرسم الكتابي بحيث تصبح عملية تعرّف سلسلة الكلمات أكثر آلية ودقة (البحيري، وأبو الديار، ومحفوظي، وإيفرات، 2013).

نموذج إهري (1995) Ehri يتكوّن من أربع مراحل يتعرّف الطفل خلالها الكلمات باستخدام العمليات/الاستراتيجيات المختلفة، ويؤدي إتقان هذه المراحل إلى مجموعة من العلاقات المتداخلة بين المهارات، مثل: القراءة، والإملاء، والمعنى، والنطق. وفي المرحلة الأولى، (مرحلة ما قبل الألفبائية)، تكون لدى الطفل القدرة على تذكر المظاهر البصرية المتعلقة بالكلمة والتي تمكّنه من تعرّفها، فيمكن للطفل تعرّف الكلمة من خلال استنتاج معنى الكلمات من المعلومات المعروضة في سياق الموضوع. المرحلة الثانية (مرحلة الألفبائية الجزئية)، تتضمن قراءة العلامات الصوتية، ويتمكّن الطفل في هذه المرحلة من تعرّف عدد من حروف الألفباء وقراءة كلمات بالنظر إليها وحدة كلية من خلال تعرّفها في السياق. وهذا يؤدي إلى المرحلة الثالثة (مرحلة الألفبائية الكلية) والتي يجمع الطفل من خلالها معرفة صوتية ومعرفة بأشكال رموز الكتابة التي تمكّنه من فك شفرة الكلمات المختلفة، وربطها بالأصوات الممثّلة لها التي يمكن ربطها معاً؛ لتشكيل نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة. ويتمكّن الأطفال خلال هذه المرحلة من قراءة مجموعة من الكلمات بمجرد النظر، والتوصل إلى المعنى. والمرحلة الرابعة (مرحلة الألفبائية الراسخة) يمتلك الطفل خلالها معرفة كافية بفك شفرة الكلمات وخصائصها والتي تمكّنه من قراءة وإملاء الكلمات، واكتساب الطلاقة، ومن ثم توفير فرصة الضغط على الذاكرة، والاسترجاع منها.

تتوافق نظرية تشال (Chall, 1983) لمرحلة تطور تعلّم القراءة مع نتائج البحوث التي درست تطور تعلّم القراءة، حيث يعتمد المقترح الذي تتبناه برامج أو مناهج تدريس القراءة تدريجياً تسلسلياً تراكمياً على الحواس المتعددة، ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ الأعمار المقترحة من الأطفال العاديين لكلّ مرحلة تقديرية، وقد تختلف من بلد إلى آخر، ولكننا نرى أنها تتناسب مع المناهج المعمول بها في الكويت ودول الخليج العربية الأخرى بصفة تقديرية. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه المراحل تقريبية ومبنية على معدلات عامة، وأن هناك استثناءات، وهذه المراحل هي:

#### مرحلة ما قبل القراءة:

تبدأ المرحلة من ستة أشهر إلى عمر ست سنوات. وهي المرحلة التي تنمو فيها لغة الطفل/ المتعلّم من ناحية دلالات الألفاظ ومن ناحية التركيب -هذا فيما يتعلق باللغة- أمّا فيما يتعلق بالقراءة، فيعتمد المتعلّم في هذه المرحلة على المعلومات السياقية التي توفرها الصور المرافقة للنصوص، وعادةً ما تكون قصصاً تحاكي القصة المحكية شفويّاً، وتكون لغتها المكتوبة سهلة. ويبدأ المتعلّم في هذه المرحلة بالتطور حيث يربط صورة الكلمة المكتوبة كاملة بصوتها، ويستعمل استراتيجية التخمين في قراءة الكلمات الجديدة بناءً على صورة أو صور الكلمات المكتوبة التي تعلمها. كما يطور المتعلّم معرفته العامة بالحروف، والوعي البسيط بالكلمات والأصوات المكونة لها.

#### المرحلة الأولى: مرحلة تعلّم القراءة الأولى: فك الشفرة/ الرموز:

تتوافق هذه المرحلة مع الصفوف من الأول إلى الثاني، أي من سن السادسة إلى السابعة أو الثامنة. وتختلف مدة هذه المرحلة وفقاً لشفاية الرسم الكتابي في اللغة موضوع التعلّم. كما تتدخل عوامل أخرى، مثل: مدى تعقيد نظام أصوات اللغة، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والثقافية لكلّ متعلّم. وفي هذه المرحلة، يكون المتعلّم قد تجاوز مرحلة المعرفة الكلية؛ لتشابه الأصوات في بداية الكلمات ونهايتها، إلى معرفة أكثر وعياً بالعلاقة بين الحرف والصوت، واستخدام صور الأشياء المصاحبة، والتركيز على النص المكتوب. حيث يبدأ المتعلّم بإدراك أنّ الأصوات ترتبط بالحروف المكتوبة، ومن ثم يبدأ بتهجئة الكلمات. أي أنّ القراءة في هذه المرحلة تكون -وبشكل كبير- من النص إلى العقل.

#### المرحلة الثانية: مرحلة تعلّم القراءة الثانية: تثبيت فك الشفرة والطلاقة:

تتوافق هذه المرحلة مع الصفين الثاني والثالث؛ أي من سن السابعة إلى الثامنة. وينتقل المتعلّم في هذه المرحلة من التهجئة والتلکؤ إلى الطلاقة، ويتم ذلك عن طريق معرفة بعض أنماط الإملاء وقواعدها، فيتعرّف الكلمات بسرعة، وبذلك يترك مجالاً

في انتباهه ليسخره للفهم، فكلما قرأ بسرعة تحسّن الفهم (مع استثناء حالات الهايبرلكسيا). ونجد أنّ المعلمين في هذه الفترة/ المرحلة يركّزون على إعطاء نصوص في متناول المتعلّم؛ ليتدرّب على القراءة، وكذلك على الطلاقة أي الدقة والسرعة.

#### المرحلة الثالثة: مرحلة القراءة من أجل التعلّم:

تتوافق هذه المرحلة مع الصفوف من الرابع إلى الثامن أي الأعمار ما بين (8 - 14) سنة. وهي مرحلة القراءة من أجل التعلّم، بينما كانت المرحلة الأولى والثانية لتعلّم القراءة. ففي هذه المرحلة يستعمل المتعلّم القراءة ليحصل على معلومات جديدة في ميادين عدّة، ويطور مفرداته ومعارفه، ويتعلّم الاستراتيجيات المتعلقة بالقراءة والفهم، من أجل القراءة الفعّالة؛ وبذلك تصبح القراءة معتمدة أيضاً على تجارب الفرد ومعارفه السابقة، سواء بأشكال الكلمات أم بالمعاني؛ لكي يقرأ قراءة سريعة، وكذلك لربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة. وعادةً ما يقرأ المتعلّم في هذه المرحلة نصوصاً قليلة التعقيد، وتحتوي على رأي واحد، ولا تناقش الآراء المختلفة.

#### المرحلة الرابعة: مرحلة تعدّد الآراء:

تتوافق هذه المرحلة عادةً مع المرحلة الثانوية، أي الأعمار ما بين (14 - 18) سنة، وهي المرحلة التي يبدأ فيها المتعلّم بقراءة النصوص التي تحتوي أكثر من رأي، مثل النصوص الحجاجيّة (النقدية). ويتعلّم في هذه المرحلة المتعلّم كيفية القراءة بطريقة نقدية، ويتفاعل مع الآراء المختلفة، ويبدأ في القراءة ليضيف إلى المعارف والمفاهيم التي تعلّمها سابقاً.

#### المرحلة الخامسة: مرحلة البناء وإعادة البناء:

تتوافق هذه المرحلة مع المرحلة الجامعية وما بعدها. وهي المرحلة التي يبدأ فيها المتعلّم بتكوين رأيه الخاص من بين الآراء المختلفة التي يقرأها في الكتب المتنوعة، أي أنه يبني معارفه من خلال القراءة، ويحلل ما يقرؤه أو يؤلفه ويقيّمه. وهذه المرحلة أيضاً هي المرحلة التي يبني فيها المتعلّم معرفته بموضوع الاختصاص (محفوظي وآخرون، 2010).

## **2 - النفاذ إلى المعنى من خلال القاموس اللغوي أو من دونه:**

إن نظرية المسار المزدوج والمتعلّقة بتعرّف الكلمة (و ليس فهم النصوص) هي إحدى النظريات السائدة في تفسير عمليات القراءة على مستوى الكلمة، ووفقاً لهذه النظرية التي اقترحها كولتهارت (Coltheart, 1978)، فإن القارئ يمكنه أن يتمكن من قراءة كلمة ما من خلال استخدام مسارين: المسار الأول هو الذي لا يمرّ بالقاموس اللغوي ويتضمن فك شفرة الكلمات الحقيقية أو غير الحقيقية التي تتبع قاعدة الربط بين أصوات الكلام ورموز الكتابة: الكلمات غير الحقيقية تُشير إلى سلسلة الحروف التي تُشبه كلمة ما عندما تكون مشبوبة معاً ولكنها لا تشكل كلمة حقيقية ذات معنى في اللغة، ولكن يمكن أن تُتطّق على أساس العلاقة التي تربط تحويل أصوات الكلام برموز الكتابة وربما يمر بها كل فرد منا عندما يرى كلمة ما لأول مرة في حياته.

إن استخدام المسار القرائي الذي لا يتبع القاموس اللغوي سينتج عنه أخطاء قرائية وإملائية، إذا استخدم لفك شفرة كلماتها أو تكوينها حيث إنه لا يتماشى مع قواعد تحويل أصوات الكلام إلى حروف الكتابة. وتكون أكثر الأساليب شيوعاً لقياس مهارات فك الشفرة من خلال استخدام مقياس فك شفرة الكلمات غير الحقيقية، حيث إن هذا الأسلوب هو الطريقة الوحيدة للتأكد من أن الكلمات الجديدة تُقرأ باستخدام أسلوب القراءة الذي لا يمرّ بالقاموس اللغوي، وفيما يتعلّق بالكلمات المألوفة والشائعة، يستخدم القارئ أسلوب المرور بالقاموس اللغوي، وفيه ينفذ القارئ إلى الكلمة مباشرة من خلال مظاهرها المتعلقة بالرسم الكتابي. ويتكوّن المخزون، أو كمّ الكلمات المخزونة لدى القارئ من مجموع التمثيلات للكلمات المكتوبة، ويوفّر الأساس الذي من خلاله يتم تعرّف الكلمة ونطقها وفهم معناها.

ومن مشكلات هذا النموذج أنه يوجّه إليه النقد لتركيزه على مشكلات فهم المقروء بوصفها نابعة من معالجة الكلمات، رغم أنّ مهارات فك الشفرة لها علاقة اضطرابية مرتقعة بفهم المقروء، لذا يجب أن يتضمن هذا النموذج نظريات إضافية تتعلق بفهم المقروء، وتشير البيانات أيضاً إلى أن حوالي (10 - 25 %) من ضعاف القراءة لا تظهر لديهم مشكلات القراءة على مستوى الكلمة المفردة أو فك الشفرة (Cutting & Scarborough, 2006)، على سبيل المثال: أجرت سبونر وزملاؤها (Spooner, Gathercole & Baddeley, 2006) دراسة في المملكة المتحدة أظهرت أن حوالي (10 - 15 %) من طلاب المدارس لديهم مشكلات في فهم المقروء، رغم أنّ مهارات فك الشفرة جيدة لديهم، بالإضافة إلى ذلك، ورغم وجود علاقة وطيدة بين مهارات فك الشفرة ومهارات فهم المقروء في السنوات الأولى لتطور مهارات القراءة والكتابة، إلا أن تلك العلاقة الاضطرابية تقل مع تقدم عمر الطفل ونضوجه (Catts, Hogan & Adolf, 2005). ويشير مثل هذا الدليل إلى أن بعض الأطفال الذين يعانون مشكلات في تعلّم القراءة والكتابة لا يمكن تحديدهم من خلال مقياس تعرّف مهارات قراءة الكلمات المفردة. وتُشير الأدلة إلى التباعد بين مهارات فك الشفرة ومهارات فهم المقروء (Oakhill, 1994)، إلى أن مشكلات فهم المقروء الظاهرة لا تحدث فقط نتيجةً لاضطرابات معالجة الرسم الكتابي أو المعالجة الصوتية (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

### 3 - النماذج التفاعلية:

الحاجة إلى عدّ التفاعل بين عمليات تعرّف الكلمة وفهم المقروء واضحة وجليّة في النماذج التفاعلية لتفسير القراءة والكتابة، وقد فسّر فهم المقروء من خلال التفاعل بين نظريات القاعدة إلى القمة (فك الشفرة) ونظريات القمة إلى القاعدة (السياق)، حيث تؤثر عمليات معالجة المعلومات للمستوى الأساسي على عمليات معالجة المعلومات العليا والعكس (Verhoeven & Leeuwe, 2008). ففي المستويات الدنيا، فإن العمليات المتعلقة بالوعي الصوتي وتعرّف الكلمة والوصول إلى الطلاقة في القراءة، والعملية الآلية لتعرّف الكلمات جميعها مطلوبة. أمّا في المستويات العليا، فإن هناك حاجة إلى القدرات ذات الصلة بالتخمين والاستنتاج وتفسير النصوص وسعة الذاكرة العاملة وعمليات ما وراء المعرفة (Bensoussan, 1998). فالمقدرة العليا تُمكن القارئ من استنتاج المعنى السياقي من النص، وتضمينه في خبراته المستمرة (Cain & Oakhill, 2006)، ويتضمن فهم المقروء التواصل بين الاثنين، كما أن هناك إمكانية أنه إذا وجدت أية مشكلة في مستوى ما بعينه، فإن العمليات في المستوى الآخر يمكن أن تقدر على التعويض (Stanovich, 1988; Smith, 1994).

رغم أن هذه النماذج التفاعلية تفسر العديد من التعقيدات المتعلقة بعملية تعلّم القراءة والكتابة، ولكنها أيضاً تعاني بعض الإشكاليات. فرغم أن النماذج النظرية المقترحة لتفسير القراءة والكتابة البسيطة التتابعية (التي تتطور فيها عملية تعلّم القراءة والكتابة من معالجة الكلمات البسيطة إلى مستويات الفهم الأعلى المعقدة)، تسمح لنا من التركيز على العمليات المتدخلة في عناصر بعينها من تعلّم القراءة والكتابة. ويمكن أن يوجه إلى النظريات التفاعلية النقد فيما يتعلق بمستويات التفسير وكيفية حدوث العمليات المتدخلة في تعلّم القراءة والكتابة.

### 4 - النظريات القائمة على المعارف السابقة للقارئ:

وفقاً لهذه النظريات، فإن المعرفة المستخدمة لتمكين عملية الفهم تستخرج بشكل عام من المحتوى المقروء، وعمر القارئ ومستوى صعوبة النص، والمعرفة الثقافية السابقة، والصلة الرابطة بين النص والقارئ. وهذه القدرة على الربط تُمكن القارئ من ربط المواد المكتوبة الجديدة بالمعرفة القائمة بالفعل، وبالتالي تخلق تأثيراً يجعل عملية فهم المقروء سهلة. ولكن يمكن أن يحدث عكس التأثير إذا ربط القارئ المعلومات الجديدة بخبرة ومعرفة متقطعة أو بمصطلحات ومفاهيم غير ملائمة، وهذا الأمر سيؤدي إلى فهم غير صحيح وعدم وضوح معنى ما يقرأ (Kozminsky & Kozminsky, 2001).



إنّ الاعتماد الزائد عن الحد على ما هو معروف مسبقاً، ربما يُسبّب تشويشاً مع ما يُقرأ. فعملية الألفة بين موضوع ما قد ينتج عنها إضافة بعض المعلومات التي تُقرأ أو حذفها أو المبالغة فيها، ومن ثم تُحرّف الحقائق مما يؤدي إلى عدم فهم ما يُقرأ (Hynd & Alverman, 1986). وهذا الأمر يجعل من الصعب تقرير إذا ما كان الطفل يؤدي أداءً سيئاً في مهمة ما لقلة خبرته، أم لقدرته المنخفضة في مهارات القراءة (Kozminsky & Kozminsky, 2001). وتشجّع نظريات المعارف السابقة التربويين على الأخذ في الاعتبار بأنّ المعرفة الثقافية السابقة للفرد تقيس قدراته (Paris & Stahl, 2005)، كما أنّها توفر أساساً يُبنى عليه فهم كيف تحدث الاستنتاجات في سياق النص المكتوب.

### 5 - نموذج النظرة البسيطة للقراءة:

فيما يذهب اهتمام النظريات التطويرية إلى تفسير تطوّر اكتساب القراءة، واهتمام النظريات السابقة بتفسير عمليات القراءة، فقد ركّزت نظرية النظرة البسيطة على العوامل التي تُفسّر اكتساب القراءة في مراحلها المختلفة وتفاعلها في أثناء عمليات القراءة، وتُشكّل عمليتين تُعرّف الكلمة وفهم النصّ أساس نموذج النظرة البسيطة لتفسير القراءة والكتابة (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990)، والذي يرى أن القدرة على فك شفرة الكلمات، والقدرة على فهم اللغة المنطوقة كلاهما مهارات أساسية لعملية فهم المقروء الناجحة، حيث يُشير فك الشفرة إلى القدرة التي تمكن القارئ من ربط صوت بعينه مع رمز كتابته، وأن يستخدم تلك الأصوات لتعرّف الكلمات بطلاقة، وتتضمن عملية فهم اللغة المنطوقة إتقان عدد من المهارات الأخرى، مثل: معرفة المعنى، والمعارف السابقة بالنصوص (كما تؤكد النظريات المعتمدة على المعارف السابقة) واكتساب الكلمات الجديدة، وفهم القواعد اللغوية (النحو)، حيث ترى النظرية المبسطة لتفسير اكتساب مهارات القراءة والكتابة أنّ صعوبة فك الشفرة أو صعوبة الفهم اللغوي سينتج عنها ضعف فهم المادة المقروءة.

هذه النظرة البسيطة لتفسير اكتساب مهارات القراءة والكتابة اكتسبت مصداقية على مرّ السنين، والمبدأ الأساسي لها هو إعطاء تفسير بسيط للمهارات الأساسية المطلوبة لفهم المقروء. وقد اقترح البعض أنه مع وجود القدرة على مهارات فك شفرة الكلمات، والقدرة على فهم المسموع (التي تحتوي مهارات اللغة الكثيرة بما فيها معرفة النصوص والمعارف العامة)، فيسكون بمقدور القارئ فهم المحتوى المكتوب. ومن الآثار المهمة للدراسات التي تناولت النظرية البسيطة لتفسير اكتساب مهارات القراءة والكتابة أنه في المستويات الأولى لاكتساب مهارات القراءة والكتابة يوصف فهم المقروء بأنه يعتمد على مهارات تعرّف الكلمة، ولكن تبين أنه مع تقدّم الأطفال في العمر، ونمو قدراتهم اللغوية، يزداد تأثير فهم المسموع (Catts, Hogan & Adolf, 2005).

انتقد عدد من الباحثين النظرة البسيطة للقراءة بوصفها لا تتضمن عمليات أساسية للفهم السليم، وأهم هذه العمليات دور الطلاقة في فهم المقروء، وتتحصر الفكرة في أنه رغم ضرورة قراءة الكلمات قراءة صحيحة، إلا أن السرعة التي تُقرأ بها تلك الكلمات مهمة أيضاً، وقد وجدت بعض الدراسات علاقات اضطرابية ذات علاقة استدلالية وثيقة بين فهم المقروء والطلاقة (Shinn, Good, Knutson, Tilly & Collins, 1992). ويرى كل من جوشي وآرون (Joshi & Aaron, 2000) في دراستهما أن الطلاقة متنبئٌ فريد لفهم المقروء، وأنّ سرعة معالجة المعلومات مسؤولة عن حوالي (10%) من التباين في فهم المقروء، بالإضافة إلى ما فسّره مقاييس فك الشفرة وفهم المسموع، مما جعلهما يؤكدان على أنّ السرعة هي متنبئٌ مستقل لمستويات فهم المقروء، كما أضاف بعض الباحثين مكوناً آخر ألا وهو فهم المفردات.

### تعريف الإملاء:

الإملاء عند كلّ من عاشور والحوامدة (2014، 15) يعني «الرسم الصحيح للكلمات، وكتابتها كتابةً صحيحةً من خلال التدريب والممارسة المنتظمة والمنظمة، ورؤية الكلمات، والانتباه إلى صورتها، وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر

من حاسة في تعليمها؛ لتنطبع صور الكلمات في الذهن، ويصبح لدى المتعلم مهارة كتابة الكلمات كتابةً صحيحةً، حيث إن الإملاء نظام لغوي موضوعه الكلمات».

### تشخيص الإملاء:

تتعدّد الأساليب التي يمكن من خلالها تقييم أداء الطّلاب في الإملاء، ويمكن ذلك من خلال الأساليب الرسمية، مثل: الاختبارات التحصيلية والتشخيصية والمعيارية، والأساليب غير الرسمية (من خلال حصول المعلم على نماذج من كتابة وأعمال الطالب الذي لديه صعوبة إملاء)، وذلك بهدف تحديد نوع ونمط صعوبات الإملاء التي يواجهها الطّلاب (ميرسر، وميرسر، 2008؛ حسين، والهدباني، 2016).

وينبغي عند تشخيص الإملاء تحليل الإنتاج الإملائي للمفحوص، وملاحظة الكلمات التي يخطئ فيها من حيث عدد مقاطع الكلمات، وإذا ما كانت الكلمات مألوفاً لدى المفحوص أم غير مألوفاً (الكلمات البصريّة)، وملاحظة إذا ما كانت الأخطاء في بداية الكلمة أم وسطها أم نهايتها، أو كانت الكلمات تحتوي على قاعدة إملائية، وغيرها من الأمور التي تُفيد المعلم في وضع البرنامج العلاجي (الزيات، 1998). وعادة يتضمن اختبار الإملاء الحروف الهجائية جميعها بأصواتها القصيرة والطويلة والمقطع الساكن والمقطع المشدد والقواعد الإملائية المختلفة؛ وذلك للوقوف على مدى ما يعرف وما لا يعرف منها، لكي يتمكن لاحقاً من وضع الخطط والبرامج العلاجية اللازمة وفقاً لنقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطالب.

### علاقة القراءة بالإملاء:

يُمثّل الإملاء الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة. فاللغة المكتوبة هي صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد، ومهارة تعليميّة مهمة، ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات. كما أنها تتكامل مع القدرات البصرية والحركية والإدراكية، حيث ترتبط مهارة الكتابة على نحو موجب مع مهارة القراءة.

ويرى براون (Brown, 1990) أنّ هناك مكونين أساسيين في القدرة على الإملاء، المكوّن الأول ضروري للمراحل الأولى، ويؤسس العلاقات الصوتية بين الأصوات ورموز الكتابة التي تمكّن من بناء القدرة على إملاء الكلمات الأقل شيوعاً أو الكلمات الجديدة. أمّا المكوّن الثاني يتضمن بناء مخزن يشبه القاموس المكوّن من كلمات متكاملة في الذاكرة وتطويره، ومع تطور اكتساب القراءة والإملاء؛ تصبح عملية تذكر أشكال الإملاء الصحيحة متأصلة في الذاكرة. وقد أكّد العديد من الباحثين على أن نمو القدرة على الإملاء وتطوُّرها مشكلة مستمرة، ويتمكن الأطفال خلالها من استخدام مصادر مختلفة للمعرفة منذ مرحلة مبكرة لتطورهم، وينم هذا الأمر عن أن الأطفال يبدوون في معرفة إملاء كلمات جديدة ونموها من خلال التحليل المستمر للكلمات المخزنة في ذاكرة كلماتهم منذ فترة مبكرة (Gillon, 2004).

لذا نستنتج أنّ الإملاء يحتل مكانة بارزة بين فروع اللغة العربية، لأنه الوسيلة الأساسية في التعبير الكتابي، ولا غنى عن هذا التعبير، فهو الطريقة الصناعية التي اخترعها الإنسان في أطوار تحضّره؛ ليترجم بها عمّا في نفسه، لمن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية، ولا يتيسر له الاتصال بهم عن طريق الحديث الشفوي. وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة نحوياً واشتقاقياً، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية. ويُعد الإملاء بُعداً من أبعاد التدريب على الكتابة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وفيه يتمّ التدريب على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة (شحاتة، 1999).





الفصل الثاني

وصف الاختبار  
وتطبيقه وتفسير نتائجه

2



## الفصل الثاني

### وصف الاختبار وتطبيقه وتفسير نتائجه

#### وصف الاختبارات الفرعية:

يُستخدم اختبار القراءة والإملاء المقيّن لتشخيص مهارات القراءة والإملاء، وأن الخلل في واحدة أو أكثر من تلك المهارات يعده البعض أحد الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلّم ولا سيما صعوبات القراءة، فإلى جانب أهمية تلك المهارات في تعلّم القراءة، تؤدي كذلك دورًا فعالاً في تعلّم المهارات الحسائية وفهم المسموع وفهم المقروء. حيث صُمم الاختبار بفروعه المختلفة ليساعد على تعرّف الطلاب الذين قد ينتفعون من الاستراتيجيات المدعمة لمهارات القراءة والإملاء (من الصف السادس إلى الصف التاسع) من المرحلة المتوسطة، للفئة العمرية ما بين (11-15) سنة، ويحتوي اختبار القراءة والإملاء المقيّن على أربعة اختبارات فرعية رئيسة مبيّنة في الجدول رقم (1) وهي: دقة قراءة الكلمة المفردة، والطلاقة في فهم المقروء، وفهم المقروء «القطعة»، التي تشخّص مهارات القراءة، وإملاء الكلمة الذي يشخّص مهارات الإملاء.

جدول (1) الاختبارات الفرعية لاختبار القراءة والإملاء المقيّن والمهارات التي يقيسها

الاختبار الفرعي		المهارة التي يقيسها الاختبار
الاختبار الفرعي	القراءة والإملاء	الفهم
1 - دقة قراءة الكلمة المفردة	●	
2 - الطلاقة في فهم المقروء		●
3 - فهم المقروء (القطعة)		●
4 - إملاء الكلمة	●	

#### المهارات المتضمنة في الاختبار:

- فك الشفرة.
- الطلاقة.
- فهم المقروء.
- الإملاء.

#### خصائص الأفراد المطبّق عليهم الاختبار:

يمكن تطبيق الاختبار بفروعه على الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (11 - 15) سنة، الصفوف من السادس إلى الصف التاسع، ويجب أن يكون الطالب قادرًا على فهم التعليمات الموجهة لكل اختبار فرعي، ويستطيع أن يتفاعل مع الفاحص بتقديم الإجابة، ولا سيما من يستطيع أن يجيب عن الفقرات التدريبية، فالطالب الذي لا يجيب عنها لا يكمل الاختبار وذلك

بالتوقف عن تقديم الفقرات الرئيسية للاختبار، وهذا ينطبق على بعض الاختبارات الفرعية، باستثناء اختبار إملاء الكلمة تُقدم الفقرات الرئيسية للاختبار، حتى وإن قُدم المفحوص إجابة خطأ في الفقرة التدريبية.

### مؤهلات الفاحص:

يجب على الفاحص الذي يُطبق ويفسّر نتائج الاختبارات أن يكون حاصلاً على تدريب شامل في التشخيص، فالتدريب يجب أن يتضمن الآتي: فهم للإحصاء، واستيعاب الإجراءات المصاحبة للتطبيق، وطرائق وضع الدرجات، وأسس تفسير النتائج، ومعلومات محددة متعلّقة بمهارات القراءة والإملاء وأسس تقييمهما. ويُحصل على هذا النوع من التدريب في العديد من المصادر، مثل: المواد الدراسية في المعاهد والكلّيات المتخصصة بالتشخيص، وكذلك من خلال التدريب المعطى من ورش العمل المقدّمة من الجهات التي تُعنى بعمليات التشخيص، حيث إن هذا النوع من التدريب يؤهّل الفاحص لعمليات التطبيق وتفسير النتائج.

### توصيات عامة للفاحص:

يجب على الفاحص الذي يطبّق اختبار القراءة والإملاء المقنن أول مرة أن يُراعي ما يأتي:

1. قراءة الدليل بتمعن؛ حيث إنه يتضمن شرحاً مفصلاً للخلفية العلمية للاختبار، وكذلك شرح الاختبارات الفرعية وتعليمات التطبيق، وطرائق تدوين النتائج، والحد السقفي، وتفسير تلك النتائج.
2. التدرّب على تطبيق الاختبار وتدوين النتائج قبل تطبيقه، فيجب التطبيق على ثلاثة أشخاص على الأقل لفهم التعليمات وأسس تدوين النتائج، ومن الأفضل أن يقوم شخص آخر ذو خبرة بمراقبة الفاحص في أثناء التطبيق، والتعليق على أدائه، وتقديم الاقتراحات.
3. الألفة الكاملة في استخدام المسجل للاختبارات الفرعية التي تتطلب ذلك، وعند استخدام القرص المدمج (CD).
4. يجب تشجيع المفحوص أو امتداح مجهوده، ولكن يجب مراعاة عدم المبالغة، كما أن التشجيع يجب ألا يكون ذا علاقة بنتيجة الإجابة أو مدى صحتها، فالتعليقات مثل: (لقد أتممت العمل بسرعة، أو يبدو أن اللعبة قد أعجبتك، أو يعطيك العافية) تُشجّع المفحوص من غير أن تُعطي فكرة عن صحة الإجابة.
5. إذا سأل المفحوص عن صحة إجابته، سواء كانت الإجابة صحيحة أم خطأ، يُعطى تعليقاً يُشجّعه على استكمال الاختبار، مثل: "لا تحاتي، والآن دعنا نكمل النشاط". أمّا إذا قال المفحوص: هذا النشاط صعب، يرد عليه الفاحص قائلاً: "أنت قادر على الإجابة، والآن دعنا نكمل النشاط".
6. يجب أن تُقدّم التعليمات الواردة في دليل الاختبار تقديمًا واضحًا للمفحوص وذلك بالابتعاد قدر الإمكان عن التعليمات المركّبة، مع المحافظة على الاتصال البصري مع المفحوص.
7. تجنّب الكلام من دون داعٍ خلال إجراء الاختبارات، والاقتصار على التعليمات الأساسية، على سبيل المثال: عند الانتقال من اختبار فرعي إلى اختبار فرعي آخر.
8. استخدام كلمات وأسئلة محددة ودقيقة عند الاستفسارات، والدقة في استخدام ساعة الإيقاف.
9. استخدام الاختصارات عند كتابة ملحوظات عن المفحوص.
10. يجب أن تُطبّق الاختبارات الفرعية بالترتيب المقدّم في كراسة الإجابة.
11. ضرورة إعداد خطة واضحة ومحددة لخطوات تطبيق الاختبار، ولا سيما إذا ما كنا بصدد بطارية من الاختبارات، ولسنا بصدد اختبار واحد، فينبغي أن يكون لدى الفاحص تصوّر تفصيلي دقيق لما سيفعله قبل أن يبدأ في تطبيق

الاختبار. وبناءً على استيعابه لهذا التصور المسبق يُعدّ ويُرتّب الأدوات التي سيستخدمها وفقاً لأسبقية استخدامه لها، وكذلك إعادة تلك الأدوات إلى مكانها بعد استخدامها مباشرةً.

### الزمن المستغرق في التطبيق:

يستغرق تطبيق اختبار القراءة والإملاء المقنّن ما بين (30-45) دقيقة كحد أقصى، ولكي لا يستغرق الاختبار وقتاً أطول يجب على الفاحص أن يُشجّع المفحوص على الإجابة عن البنود من دون تأخير أو مماطلة، حيث إنّ اختبار القراءة والإملاء المقنّن يمكن أن يُطبّق كاملاً في جلسة تطبيقية واحدة، وعلى الفاحص أن يُقيّم الموقف وفقاً لظروف المفحوص، وظروف التطبيق.

### البيئة المحيطة وحال المفحوص النفسية:

أكد كلٌّ من أنستازي وأوربينا (Anastasi & Urbina, 1997) على أن ثبات أي اختبار من الاختبارات يتأثر بخمسة مصادر للأخطاء: محتوى الاختبار، والثبات الزمني، وطريقة تدوين النتائج، والبيئة المحيطة، والحال الانفعالية للمفحوص. وعند النظر إلى تلك المصادر نجد أن المصادر الأولية الثلاثة مرتبطة بأسس تصميم الاختبار، وهي مسؤولية تقع على عاتق مصممي الاختبار، أما المصدران الآخران: (البيئة المحيطة، وحال المفحوص) فهما يقعان على عاتق مطبّق الاختبار (الفاحص).

تؤثر العديد من العوامل على هذين النوعين من المصادر (البيئة المحيطة، وحال المفحوص)، فيجب توفير بيئة مناسبة لإجراء الاختبار ويكون ذلك بمراعاة الآتي:

- إجراء الاختبار في حجرة هادئة بعيدة عن مصادر الضجة قدر الإمكان.
- أن يكون في الحجرة كرسيان مريحان أحدهما للفاحص، والآخر للمفحوص، وطاولة مكتب خالية من الأوراق ذات ارتفاع مناسب (ويُفضّل وجود كرسي أو طاولة صغيرة بجانب الفاحص يضع عليها أدوات الاختبار بحيث تكون بعيدة عن مرأى المفحوص). كما يجب أن تكون درجة الحرارة في الحجرة مناسبة.
- أن تكون الإضاءة والتهوية كافيتين، ويجب أن يكون مصدر الإضاءة الأساسية سقف الحجرة أو الحائط خلف المفحوص؛ لمنع تأثير المشتتات على بيئة التطبيق المثالية.
- الموقف المثالي للاختبار هو أن يُجرى التشخيص في غرفة يكون فيها الفاحص والمفحوص وحدهما حيث إن وجود آخرين قد يعوق أداء الاختبار ويسبب التشتت.



شكل (1) الجلسة المثالية للفاحص والمفحوص

يجلس الفاحص والمفحوص كما هو موضّح بالشكل السابق حول الطاولة أو المكتب وجهاً لوجه، أو أن يجلس الفاحص إلى جانب المفحوص، ويجب على الفاحص الاطلاع جيداً على التعليمات قبل عملية التطبيق؛ كي يتمكن من ضبط عملية التطبيق،

ولا يُشتت المفحوص، كما يجب عليه الاستعانة بساعة الإيقاف، ولا يظهرها للمفحوص إظهاراً ملفتاً كي لا يُركّز فيها، وينسى ما يتطلبه منه الاختبار.

كما أن وضع المفحوص الانفعالي والنفسي يؤثر على نتائج الاختبار؛ لهذا ينبغي -إلى جانب الظروف البيئية السابقة- على الفاحص أيضاً أن يحرص على توفير الحد الأدنى المناسب من استقرار الحال المزاجية الحالية للمفحوص، كما تتضح في مدى إرهاقه أو اضطرابه الانفعالي أو عدم قدرته على التركيز. ونعني بتعبير «الحالية» ألا تكون تلك هي حال المفحوص الدائمة. بمعنى أننا إذا ما كنا حيال مفحوص يعاني بعض الاضطرابات كضرب النشاط، وكنا على ثقة من أن اضطرابه لا يرجع إلى ظروف تطبيق الاختبار، فإن هذا الاضطراب في هذه الحال لا يُعدّ عائقاً يحول من دون تطبيق الاختبار، وعلى الفاحص أيضاً أن يُسجّل ما يراه شاذاً فيما يتعلّق بالحال الصحية الحالية للمفحوص، فمن غير الجائز مثلاً أن نجري اختباراً نفسياً على مفحوص يعاني ارتفاعاً في درجة الحرارة، كذلك يجب مراعاة الوقت الذي يُطبّق فيه الاختبار، فقد يكون غير مناسب، وبالتالي يؤثر على استجابة المفحوص.

لا يوجد سلوك للفرد إلا إذا كان وراءه دافع يحركه ويدفعه إلى الإقدام عليه. ولما كانت الدوافع تختلف من شخص إلى آخر، ومن موقف إلى آخر، فإن مشكلة تحديد دافعية المفحوص واستثارتها وتقنينها تُعدّ مشكلة بالغة الأهمية في مجال الاختبارات النفسية والتربوية، ولا سيما في مجال اختبارات القدرات والاختبارات التحصيلية التي تستهدف الحصول على أعلى مستوى أداء ممكن لدى الفرد، لذا يجب أن تراعي دافعية المفحوص من إجراء الاختبار والتي قد تتمثل في: الرغبة في إطاعة السلطة وتنفيذ المطلوب، أو الرغبة في الحصول على التقدير، أو الرغبة في التمتع في موقف المنافسة. بالإضافة إلى تلك الدوافع الإيجابية الطبيعية نستطيع أن نُشير إلى وجود ما يُمكن أن يسمى بالحوافز الإضافية المقصودة، أي تلك التي يوجهها الفاحص لإثارة حماسة المفحوصين، وكلمات التشجيع وما إلى ذلك، لذا يجب على الفاحص أن يحرص على أن يُقدّم للمفحوصين في مواقف الاختبارات النفسية والتربوية جميعها أسباباً مقنعة لما يُطلب إليهم أدائه، وأن يكون لتلك الأسباب قيمتها الشخصية لديهم.

تتطلب الاختبارات عند تطبيقها تكوين علاقة إيجابية مع المفحوص، وغالباً ما تكفي دقائق قليلة من تبادل الحديث قبل بدء الاختبار؛ لتكوين العلاقة المطلوبة بينهما. ومن أهم وسائل تحقيق تلك العلاقة نجاح المفحوص في اجتياز الفقرات التدريجية للاختبار، وتشجيع الفاحص له من خلال الإجابة عنها، مثل: «أحسنْتَ». إن مهارة الفاحص في إقامة هذه العلاقة تُكتسب من خلال الخبرة والمران المستمر، غير أننا نستطيع أن ننبه إلى وجود خطرين يهددان إقامة هذه العلاقة على الوجه الأمثل، أولهما: الاندفاع في توثيق هذه العلاقة بأكثر مما يجب، فتؤثر على الالتزام بحرفية التعليمات فضلاً عن تأثير ذلك من الناحية الانفعالية على الموقف المحيط بالاختبار، وثانيهما: تقليل الاهتمام بهذه العلاقة إلى الحد الذي يحول من دون حرص المفحوص على بذل أقصى جهد من قدراته (حفني والغندور، 1987).

### نقطة البدء والحدّ السَّقفي:

تُقدّم الاختبارات الفرعية جميعها -بغض النظر عن المرحلة العمرية- بتطبيق البند الأول من الفقرات الرئيسة للاختبار، ويكون لبعض الاختبارات الفرعية حدّ سقفي، مثال: يوقف تطبيق الاختبار إذا أخطأ المفحوص في خمسة بنود متتالية من الفقرات الرئيسة للاختبار، وذلك ينطبق على اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة، أما اختبار فهم المقروء (القطعة) فيوقف الاختبار في حال عدم الإجابة الصحيحة عن أي بند من بنود النّصّين الأول والثاني من الفقرات الرئيسة، وفيما يتعلّق باختبار الطلاقة في فهم المقروء فيوقف الاختبار بعد انتهاء الوقت المحدد وهو (دقيقتان ونصف)، أما اختبار إملاء الكلمة فلا يوجد للفقرات الرئيسة حدّ سقفي.

عند الاستمرار في الاختبار حتى بعد الوصول إلى الحدّ السقفي لعدم الانتباه مثلاً، ما سيأتي بعد ذلك من بنود حتى وإن كانت صحيحة تُحسب خطأً، ويبين الجدول رقم (2) ثلاثة أمثلة لنتائج اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة، حيث يشرح طريقة حساب الدرجة الكلية وفقاً للحدّ السقفي. ففي المثال الأول بدأ الاختبار بالبند رقم (1) وانتهى عند البند رقم (22)، ولكن الفاحص أخطأ حين استمر بعد البند رقم (22) حيث إن المفحوص وصل إلى الحدّ السقفي بإجابته عن البنود الأخيرة إجابة خطأً، ولهذا فإن المفحوص لن يحصل على الإجابات الصحيحة بعد وصوله إلى الحدّ السقفي، لذا حصل المفحوص على (14) درجة كمجموع إجاباته الصحيحة قبل وصوله إلى الحدّ السقفي. والمثال الثاني يُمثّل خطأً الفاحص في تدوين الإجابة حيث استمر في تقديم البنود (10، 11) حتى بعد وصول المفحوص إلى الحدّ السقفي، لذا لا تُحسب الإجابة الصحيحة للبند رقم (10) ويكون المجموع الكلي هو (4) درجات، أما المثال الثالث فيُمثّل صحة الفاحص في الوصول إلى الحدّ السقفي، وذلك عندما توقف عند الحدّ السقفي وفقاً لإجابته عن خمس إجابات متتالية خطأً للبنود (33، 34، 35، 36، 37)، لذا حصل على (23) درجة كمجموع إجاباته الصحيحة قبل وصوله إلى الحدّ السقفي.

جدول (2) الاستخدام الصحيح لحساب الحدّ السقفي

اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة					
مثال رقم 1		مثال رقم 2		مثال رقم 3	
فقرة		فقرة		فقرة	
1	1	1	1	1	1
2	1	2	1	2	1
3	1	3	1	3	1
4	1	4	1	4	1
5	1	5	0	5	1
6	0	6	0	6	1
7	1	7	0	7	1
8	1	8	0	8	1
9	0	9	0	9	1
10	1	10	1	10	1
11	1	11	0	11	1
12	1	12		12	1
13	0	13		13	0
14	1	14		14	0
15	1	15		15	1
16	1	16		16	1
17	1	17		17	0

تابع جدول (2) الاستخدام الصحيح لحساب الحد السقفي

اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة					
مثال رقم 1		مثال رقم 2		مثال رقم 3	
فقرة		فقرة		فقرة	
18	0	18		18	1
19	0	19		19	1
20	0	20		20	1
21	0	21		21	0
22	0	22		22	1
23	1	23		23	1
24	0	24	0 تحسب	24	0
25	1	25		25	1
26		26		26	0
27		27		27	0
28		28		28	0
29		29		29	1
30		30		30	0
31		31		31	1
32		32		32	1
33		33		33	0
34		34		34	0
35		35		35	0
36		36		36	0
37		37		37	0
38		38		38	
39		39		39	
40		40		40	
مجموع	14	مجموع	4	مجموع	23



### وصف تطبيق الاختبار:

روعي عند تصميم الاختبار وضع فقرات تدريبية تتراوح ما بين فقرة تدريبية واحدة إلى ثلاث فقرات، ويمكن للفاحص أن يُقدّم تغذية راجعة للمفحوص في أثناء تأديته لها؛ للتأكد من أنه فهم المطلوب، وفي حال عدم تجاوبه في الفقرات التدريبية أو تقديمه إجابات خطأ، فلا يُكمل الاختبار، باستثناء اختبار إملاء الكلمة فإنه إذا أخطأ في الفقرة التدريبية تُقدّم له الفقرات الرئيسية للاختبار. لقد اتبعت هذه الطريقة للتأكد من أن المفحوص فهم تعليمات كل اختبار فرعي، حيث إنه إذا أظهر وعياً تاماً بالمهمة المطلوبة سيكون القياس في هذه الحال قياساً لقدراته الحقيقية في القراءة والإملاء. وفيما يأتي شرح مفصّل لتعليمات كل اختبار فرعي لاختبار القراءة والإملاء، وكيفية تقديم التغذية الراجعة، والتحفيز، ومتى يوقف التطبيق:

#### الاختبار الفرعي الأول: اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة

أ- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (40) كلمة تُعرض على المفحوص، ثم يطلب إليه قراءتها قراءة صحيحة مع مراعاة التشكيل، ابتداءً من اليمين إلى اليسار.

ب- طريقة تطبيق الاختبار: فردي.

ج- الأدوات: الصفحات الخاصة باختبار دقة قراءة الكلمة المفردة من كراسة البطاقات.

د- التعليمات:

تعليمات الفقرات التدريبية:

- تأكد من أن المفحوص أمام صفحة التدريب من كراسة البطاقات للاختبار الفرعي الأول، ثم وجه إليه التعليمات الآتية كما وردت تماماً:
- "سأعرض عليك مجموعة من الكلمات، وأريدك أن تقرأها قراءة صحيحة مع مراعاة التشكيل".
- أشر إلى أول كلمة في صفحة التدريب وقل: "أبدأ من هنا، وتذكر أن تقرأ بالتشكيل".

الإجابة الصحيحة	الإجابة الخطأ
إذا قرأ المفحوص كلمة «رَكِبَ»، بالتشكيل الصحيح عندها قل: «أحسن، القراءة الصحيحة هي «رَكِبَ»». دعنا نقرأ كلمة أخرى».	إذا قرأ المفحوص الكلمة قراءة خطأ، عندها قل: القراءة الصحيحة هي «رَكِبَ»، هيا نحاول قراءة كلمة أخرى».
	هذا التوجيه يُستخدم مع الفقرات التدريبية فقط.

- إذا قرأ المفحوص أيّاً من الفقرات التدريبية قراءة صحيحة وبالتشكيل الصحيح يبدأ الاختبار، أمّا إذا لم يقرأ المفحوص الفقرات التدريبية يجب التوقف عن تقديم الفقرات الرئيسية للاختبار.

تعليمات الفقرات الرئيسية:

- عند الانتهاء من الفقرات التدريبية، والتأكد من أن المفحوص فهم المطلوب قل: "والآن هيا نبدأ النشاط بقراءة الكلمات الآتية ابتداءً من اليمين إلى اليسار".
- في حال بدأ المفحوص القراءة من السطر الثاني وما يليه من الجهة اليسرى، وجه المفحوص بأن تُشير إلى الجهة اليمنى من السطر.
- دع المفحوص يستمر في القراءة من دون أي تدخل.

- أوقف الاختبار إذا أظهر المفحوص الرغبة في عدم الاستمرار، أو إذا أخطأ في (5) بنود متتالية من الفقرات الرئيسة للاختبار.
- دوّن الدرجة الكلية في المكان المخصص لذلك.

#### هـ- ملحوظة:

- إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات باللهجة المحلية، مع مراعاة عدم تغيير المعنى.

#### و- حساب الدرجة وتفسيرها:

- تدوّن الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (0) للإجابة الخطأ، وتوضع شرطة (-) لعدم الاستجابة، ويُصحح الاختبار بعد الانتهاء من الاختبارات ككل.
- الدرجة الكلية تساوي (40)، وهي مجموع الإجابات الصحيحة.
- يجب أن يقرأ المفحوص الكلمات المُشكّلة (المضبوطة) مع مراعاة التشكيل لكي تُعدّ الكلمة صحيحة، أما إذا قرأها بتشكيل خطأ، أو من دون تشكيل، أو بالتسكين وهي ليست ساكنة، فتُعدّ الإجابة خطأً.

وفيما يأتي نموذج لبعض الفقرات الرئيسة للاختبار:

الدرجة 0/1	الكلمة	م
	الَّذِينَ	1
	يَخْتَارُوا	2
	شَيْئًا	3

#### الاختبار الفرعي الثاني: اختبار الطلاقة في فهم المقروء:

أ- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (50) جملة تنقص كل جملة منها كلمة واحدة فقط، وعلى المفحوص أن يقرأ الجملة، ثم يختار بديلاً واحداً فقط من البدائل الأربعة الذي يعتقد أنه يكمل الجملة تكملةً صحيحةً، ويضع دائرةً حوله، بأسرع وقتٍ ممكنٍ.

ب- طريقة تطبيق الاختبار: فردي.

ج- الأدوات: الصفحات الخاصة باختبار الطلاقة في فهم المقروء من كراسة الإجابة، قلم رصاص، ساعة إيقاف.

د- التعليمات:

تعليمات الفقرات التدريبية:

- تأكد من أن المفحوص أمام صفحة التدريب من كراسة الإجابة للاختبار الفرعي الثاني، ثم وجه التعليمات الآتية إلى المفحوص كما وردت تمامًا:

- قل وأنت تشير إلى الجزء الخاص باختبار الطلاقة في فهم المقروء بصفحة الفقرات التدريبية في كراسة الإجابة:

”انظر إلى المثال الأول، أمامك جملة تنقصها كلمة وهي: خَرَجَ مُحَمَّدٌ لِيَلْعَبَ مَعَ .....، ويوجد أمام الجملة

أربعة اختيارات من الكلمات، واحدة منها فقط صحيحة لإكمال الجملة، أي من هذه الكلمات الأربع هو الاختيار الصحيح؟“

- إذا أجاب المفحوص ”رفاقه“، عندها قل: ”أحسنت، الاختيار الصحيح هو رفاقه، هيا ضع دائرة بالقلم حول الكلمة الصحيحة“.
- إذا اختار المفحوص اختياراً خطأ أو لم يجب خلال (3) ثوانٍ عندها قل: ”الاختيار الصحيح هو رفاقه (وأشر إلى الكلمة)، خَرَجَ مُحَمَّدٌ لِيَلْعَبَ مَعَ رِفَاقِهِ، هيا ضع دائرة بالقلم حول الكلمة الصحيحة“.
- استمر في تقديم باقي الفقرات التدريبية، وإذا أجاب المفحوص عن أي من الفقرات التدريبية إجابة صحيحة يُقدّم الاختبار، ولكن في حال عدم قدرة المفحوص على الإجابة عن الفقرات التدريبية، يجب التوقف عن تقديم الفقرات الرئيسة للاختبار.

#### تعليمات الفقرات الرئيسة:

- عند الانتهاء من الفقرات التدريبية، والتأكد من أن المفحوص فهم المطلوب قل: ”يجب أن تقرأ الجمل، وتختار بأسرع وقت ممكن، وتذكر أنه لا يمكنني أن أقرأ لك، وعليك أن تقرأ الجملة والكلمات بنفسك قراءة صامتة أو جهرية لتختار“.
- ”تأكد من الاختيار قبل أن تضع الدائرة؛ لأنه لا يمكنك اختيار أكثر من إجابة، ولا يمكنك شطب الإجابة واختيار كلمة أخرى، لا تبدأ حتى أطلب إليك ذلك“.
- اطلب من المفحوص بقولك: ”هل أنت مستعد؟ الآن ابدأ الإجابة من بداية الجملة رقم (1)، أشر إلى صفحة الفقرات الرئيسة بكتابة الإجابة جملة رقم (1)“.
- ابدأ بتشغيل ساعة الإيقاف لحساب الزمن المطلوب، وبعد انتهاء الوقت المحدد وهو (دقيقتان ونصف) قل: ”انتهى الوقت المحدد للإجابة، الرجاء التوقف ووضع القلم جانبا“.
- يجب على الفاحص ألا يقرأ أيًا من الجمل أو الكلمات للمفحوص حتى لو طلب إليه ذلك، بل يجب أن يوجهه بقوله: ”تذكر، أنا لا أستطيع قراءة الجملة أو الكلمات لك، بل عليك قراءتها بنفسك“.
- أوقف الاختبار إذا أظهر المفحوص الرغبة في عدم الاستمرار.

#### هـ- ملحوظة:

- إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات باللهجة المحلية، مع مراعاة عدم تغيير المعنى.

#### و- حساب الدرجة وتفسيرها:

- تدوّن الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (0) للإجابة الخطأ، وتوضع شرطة (-) لعدم الاستجابة، ويتم رصد الدرجات بعد الانتهاء من الاختبارات ككل، وموازنة إجابات المفحوص بالإجابات الموجودة في مفتاح الإجابة المدرج في كراسة التعليمات.
- الدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي وهو (50).

وفيما يأتي نموذج لبعض الفقرات الرئيسة للاختبار:

1- أَيَّامُ الْأُسْبُوعِ .....	أ- عَشْرَةٌ ب- سَبْعَةٌ ج- ثَمَانِيَةٌ د- خَمْسَةٌ
2 - نَعْرِفُ الْوَقْتَ بِ.....	أ- الْقَمَرِ ب- الْكُوكَبِ ج- السَّاعَةِ د- النَّوْمِ

جدول (3) مفتاح تصحيح اختبار الطلاقة في فهم المقروء

رقم الفقرة	تحديد الإجابة	مفتاح الإجابة	رقم الفقرة	تحديد الإجابة	مفتاح الإجابة
1	أ ب ج د	ب	26	أ ب ج د	د
2	أ ب ج د	ج	27	أ ب ج د	ب
3	أ ب ج د	د	28	أ ب ج د	ج
4	أ ب ج د	د	29	أ ب ج د	أ
5	أ ب ج د	أ	30	أ ب ج د	د
6	أ ب ج د	د	31	أ ب ج د	ب
7	أ ب ج د	د	32	أ ب ج د	أ
8	أ ب ج د	أ	33	أ ب ج د	د
9	أ ب ج د	ج	34	أ ب ج د	أ
10	أ ب ج د	أ	35	أ ب ج د	ب
11	أ ب ج د	د	36	أ ب ج د	ج
12	أ ب ج د	ب	37	أ ب ج د	أ
13	أ ب ج د	ج	38	أ ب ج د	ج
14	أ ب ج د	ب	39	أ ب ج د	د
15	أ ب ج د	ب	40	أ ب ج د	ب
16	أ ب ج د	أ	41	أ ب ج د	ب
17	أ ب ج د	ج	42	أ ب ج د	ج
18	أ ب ج د	ب	43	أ ب ج د	أ
19	أ ب ج د	ج	44	أ ب ج د	أ
20	أ ب ج د	ب	45	أ ب ج د	د
21	أ ب ج د	ج	46	أ ب ج د	ب
22	أ ب ج د	ج	47	أ ب ج د	ج
23	أ ب ج د	د	48	أ ب ج د	ب
24	أ ب ج د	ب	49	أ ب ج د	أ
25	أ ب ج د	أ	50	أ ب ج د	ب
50/-----	الدرجة الكلية				

### الاختبار الفرعي الثالث: اختبار إملاء الكلمة:

أ- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (39) كلمة، يستمع إليها المفحوص من المسجل جيداً من خلال جمل يتم عرضها، ثم يكتب الكلمة التي كررت عليه في الجملة كتابةً صحيحةً في الجدول الذي أمامه.

ب- طريقة تطبيق الاختبار: فردي

ج- الأدوات: الصفحة الخاصة باختبار إملاء الكلمة من كراسة الإجابة، مسجل، قلم رصاص، ممحاة.

د- التعليمات:

تعليمات الفقرة التدريبية:

■ تأكد من أن المفحوص أمام صفحة الاختبار الفرعي الثالث من كراسة الإجابة، ثم وجه إليه التعليمات الآتية كما وردت تماماً:

- ستستمع إلى جملة من المسجل، وبعد الانتهاء من استماعها، سكرر عليك المسجل كلمة وردت في الجملة، عندما تسمعها أريدك أن تكتبها كتابةً صحيحةً في الجدول الذي أمامك. أشر إلى جدول الفقرة التدريبية المرفق في كراسة الإجابة:

الإجابة الصحيحة	الإجابة الخطأ
إذا كتب المفحوص كلمة «المَطَر»، عندها قل: «أحسن، الكتابة الصحيحة هي «المَطَر».	إذا كتب المفحوص الكلمة كتابةً خطأ، عندها قل: الكتابة الصحيحة هي «المَطَر».
	هذا التوجيه يُستخدم مع الفقرة التدريبية فقط.

تعليمات الفقرات الرئيسية:

- قدّم الفقرات الرئيسية للاختبار، حتى وإن قدّم المفحوص إجابة خطأ في الفقرة التدريبية.
- قل: "أبدأ الكتابة من الخانة رقم (1) ثم استمر بكتابة باقي الكلمات بالتسلسل في العمود الأول من فوق إلى تحت، وإذا وصلت إلى آخر العمود الأول انتقل إلى الذي يليه، وأبدأ من فوق، واستمر هكذا حتى تنتهي، هل أنت مستعد، هيا نبدأ".
- يوقف الاختبار إذا رفض المفحوص الكتابة رفضاً تاماً من البداية، أو إذا توقف عن الكتابة، وأظهر عدم الرغبة في إتمام الاختبار، أما إذا استمر المفحوص في الكتابة حتى ولو كانت غير صحيحة، دعه يكمل الاختبار إلى أن يتوقف وحده.
- لا يوجد حدّ سقفي للفقرات الرئيسية للاختبار.

هـ- ملحوظة:

- إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات باللهجة المحلية، مع مراعاة عدم تغيير المعنى.

و- حساب الدرجة وتفسيرها:

- توضع الدرجة (1) في كراسة الإجابة للكلمة المكتوبة كتابةً إملائيةً صحيحةً، والدرجة (0) للكلمة المكتوبة كتابةً إملائيةً غير صحيحة، وتوضع شرطة (-) لعدم الاستجابة، ويتم رصد الدرجات بعد الانتهاء من الاختبارات ككل.
- لا تُحسب درجة لتشكيل الكلمات أو لضبط أواخر الكلمات.
- الدرجة الكلية هي مجموع الكلمات المكتوبة كتابةً إملائيةً صحيحةً من المجموع الكلي (39) كلمة.

وفيما يأتي عرض للفقرة التدريبية وال فقرات الرئيسة للاختبار المسجل:

الاختبار الفرعي الثالث	إملاء الكلمة
------------------------	--------------

#### الفقرة التدريبية

م	الجملة	الكلمة
1	يَسْقُطُ الْمَطَرُ	الْمَطَرُ

#### الفقرات الرئيسة

م	الجملة	الكلمة
1	وَضَيْفَةُ اللِّسَانِ التَّذَوُّقُ	التَّذَوُّقُ
2	الصَّيْدَلِيَّةُ تَبِيعُ الدَّوَاءَ	الصَّيْدَلِيَّةُ
3	صَامَ الرَّجُلُ الْمُؤْمِنُ	الْمُؤْمِنُ
4	لَجَأْتُ إِلَى اللَّهِ الرَّحْمَنِ	الرَّحْمَنِ
5	مَا أَجْمَلَ هَذِهِ اللَّيَالِي	اللَّيَالِي
6	هَؤُلَاءِ اللَّاعِبُونَ مُتَمَرِّسُونَ	مُتَمَرِّسُونَ
7	احْذَرِ الْخَطَرَ أَمَامَكَ	أَمَامَكَ
8	الرَّجُلُ يُؤَدِّي الْأَمَانَةَ	يُؤَدِّي
9	صُنِّفَ الْمُنْتَجُ عِدَّةَ تَصْنِيفَاتٍ	تَصْنِيفَاتٍ
10	أَوْقَفَنِي شُرْطِي	شُرْطِي
11	وَأَحْبُ الْعُلُومَ كَذَلِكَ	كَذَلِكَ
12	رَبِحَ فَرِيقِي لِلْمَرَّةِ الْأُولَى	الْأُولَى
13	تُحِيطُ بِالْإِثْرَةِ شَرْنَقَةٌ	شَرْنَقَةٌ
14	الصَّلْبَةُ وَالسَّائِلَةُ حَالَتَانِ لِلْمَادَةِ	السَّائِلَةُ
15	جَمِيلَةٌ هَذِهِ الْأَنْبِيَاءُ	الْأَنْبِيَاءُ
16	تِلْكَ الْقِيَمَةُ الْمَكَانِيَّةُ	الْمَكَانِيَّةُ
17	شَارِكْ مَعَ زُمَلَائِكَ	زُمَلَائِكَ

م	الجملة	الكلمة
18	ظَهَرَتِ الْأَشْعَةُ الضَّوئِيَّةُ	الضَّوئِيَّةُ
19	أَقِيمَتِ مَدِينَةُ تَرْفِيهِةٍ	تَرْفِيهِةٍ
20	أُضِيتَ الْمَصَابِيحُ الْكَهْرَبَائِيَّةُ	الْكَهْرَبَائِيَّةُ
21	هُمْ عَمِلُوا بِجِدٍّ	عَمِلُوا
22	سَاعَدُوا لِيُكْمَ مَرَّةٍ أُخْرَى	أُخْرَى
23	فَالنَّاسُ أَشْقِيَاءُ أَوْ سَعْدَاءُ	فَالنَّاسُ
24	الْأَبُ فِي الْأُسْرَةِ كَالرَّاعِي	كَالرَّاعِي
25	جَاءَ الضَّيْفُ ثُمَّ ارْتَحَلَ	ارْتَحَلَ
26	أَحْضَرْتُ مَعِيَ مِغْنَاتِيْسًا	مِغْنَاتِيْسًا
27	الرَّجُلُ بِالنُّورِ اسْتَضَاءَ	اسْتَضَاءَ
28	أَقِفْ فِي صَلَاتِي مُطْمَئِنًّا	مُطْمَئِنًّا
29	الْمُبَارَاةُ النَّهَائِيَّةُ لِعَبَا النَّاشِئَةِ	النَّاشِئَةِ
30	أَقْبَلَ الشِّتَاءُ دَافِقًا	دَافِقًا
31	لَيْتَ الْعَدَدَ آلَافٍ	آلَافٍ
32	الْآخِرَةُ خَيْرٌ مِنَ الْأُولَى	الْآخِرَةُ
33	أَحِبُّ الْإِلْتِزَامَ بِالْمَبَادِي	بِالْمَبَادِي
34	الْعَرَبِيُّ لَدَيْهِ شَرَفٌ وَمُرُوءَةٌ	مُرُوءَةٌ
35	بَيْنَ الطُّلَابِ تَكَافُؤٌ	تَكَافُؤٌ
36	بَهَرْتَنِي الْإِضَاءَةُ	الْإِضَاءَةُ
37	أَجَابَ الْمُعَلِّمُ عَنِ التَّسَاوُلَاتِ	التَّسَاوُلَاتِ
38	عَوْدَةُ أَبِي أَفْضَلُ مُفَاجَأَةٍ	مُفَاجَأَةٍ
39	لَمْ يُرِيدُوا الْغِيَابَ لَكِنَّهُمْ اضْطُرُّوا لِذَلِكَ	اضْطُرُّوا

## الاختبار الفرعي الرابع: اختبار فهم المقروء (القطعة):

أ- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من ستة نصوص، ويتضمن كل نص عددًا من الأسئلة يجيب عنها المفحوص بعد قراءته، وذلك بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة من الاختيارات الأربعة التي توجد أمام كل سؤال.

ب- طريقة تطبيق الاختبار: فردي

ج- الأدوات: الصفحات الخاصة باختبار فهم المقروء (القطعة) من كراسة الإجابة، قلم رصاص.

د- التعليمات:

تعليمات الفقرات التدريبية:

- تأكد من أن المفحوص أمام صفحة التدريب من كراسة الإجابة للاختبار الفرعي الرابع اختبار فهم المقروء «القطعة»، ثم وجه إليه التعليمات الآتية كما وردت تمامًا:
- «أمامك النص الآتي: (خَرَجَ مُحَمَّدٌ إِلَى الْمَلْعَبِ لِيَلْعَبَ مَعَ أَصْدِقَائِهِ بِالْكُرَةِ)، وهناك سؤال مرتبط بالنص وهو (لَعِبَ مُحَمَّدٌ مَعَ أَصْدِقَائِهِ الْكُرَةَ فِي .....)، ووضعت أمامه أربعة اختيارات لتكملة الجملة الناقصة، فهل الإجابة الصحيحة هي: الْحَقْلُ؟ أم الشَّارِعُ؟ أم الْمَلْعَبُ؟ أم الْمَدْرَسَةُ؟»
- إذا أجاب المفحوص «الْمَلْعَبُ»، عندها قل: «أحسن، الاختيار الصحيح هو الْمَلْعَبُ، هيا ضع دائرة بالقلم حول الاختيار الصحيح».
- إذا اختار المفحوص اختيارًا غير صحيح، أو لم يُجِبْ خلال (3) ثوانٍ عندها قل: «الاختيار الصحيح هو الْمَلْعَبُ (وأشر إلى الكلمة)، لَعِبَ مُحَمَّدٌ مَعَ أَصْدِقَائِهِ الْكُرَةَ فِي الْمَلْعَبِ، هيا ضع دائرة بالقلم حول الكلمة الصحيحة».
- استمر في تقديم باقي الفقرات التدريبية، وإذا أجاب المفحوص عن أي من الفقرات التدريبية إجابة صحيحة يتم تقديم الفقرات الرئيسة للاختبار، ولكن في حال عدم قدرة المفحوص على الإجابة عن الفقرات التدريبية يجب التوقف عن تقديم فقرات الاختبار.

تعليمات الفقرات الرئيسة:

- عند الانتهاء من الفقرات التدريبية، والتأكد من أن المفحوص فهم المطلوب قل: يوجد في الصفحات التي أمامك عدد من النصوص متدرجة في الطول، اقرأ النصوص التي ستعرض عليك بالترتيب، وأجب عن الأسئلة التي تلي كل نص بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة من الاختيارات الأربعة التي تلي كل سؤال، كما فعلت تمامًا في الفقرات التدريبية، لاحظ أن الإجابات التي ستختارها ستكون مبنية على معلومات موجودة في النص.
- تذكر أنني لا يمكنني أن أقرأ لك، وعليك أن تقرأ النص والجملة بنفسك قراءة صامتة أو جهرية لتختار، وتأكد من الاختيار قبل أن تضع الدائرة؛ لأنه لا يمكنك اختيار أكثر من إجابة ولا يمكنك شطب الإجابة واختيار كلمة أخرى، لا تبدأ إلا عندما أطلب إليك ذلك.
- هل أنت مستعد؟ الآن ابدأ بقراءة النص الأول، ثم أجب عن الأسئلة المرتبطة بالنص جميعها، وبعد ذلك انتقل إلى النص التالي وهكذا، هل هذا واضح؟ هيا ابدأ.
- يجب على الفاحص ألا يقرأ أيًا من الجمل أو الكلمات للمفحوص حتى لو طلب إليه ذلك، بل يجب أن يوجهه بقوله: تذكر أننا لا نستطيع قراءة الجملة أو الكلمات لك، بل عليك قراءة الجمل بنفسك.
- يوقف الاختبار في حال عدم الإجابة عن النص الأول والثاني من الفقرات الرئيسة، أو في حال عدم رغبة المفحوص في استكمال الاختبار، أما إذا أجاب عن أي بند من بنود النص الأول أو الثاني يُكمل الاختبار.



هـ- ملحوظة:

- إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات باللهجة المحلية، مع مراعاة عدم تغيير المعنى.

و- حساب الدرجة وتفسيرها:

- تدوّن الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (0) للإجابة الخطأ، وتوضع شرطة (-) لعدم الاستجابة، ويتم رصد الدرجات بعد الانتهاء من الاختبارات ككل، وموازنة إجابات المفحوص بالإجابات الموجودة في مفتاح الإجابة المدرج في كراسة التعليمات.
- الدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي وهو (32).

وفيما يأتي نموذج لبعض الفقرات الرئيسة للاختبار:

0/1	يَنَامُ أَحْمَدُ مُبَكَّرًا، وَيَسْتَيْقِظُ مُبَكَّرًا، ثُمَّ يَذْهَبُ مَعَ وَالِدِهِ إِلَى الْمَدْرَسَةِ نَشِيطًا مُتَيَقِّظًا.
	1 - كَيْفَ يَذْهَبُ أَحْمَدُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ؟ أ- سِرًّا ب- مُتَعَبًا ج- نَشِيطًا د- فَرِحًا
	2 - مَتَى يَنَامُ أَحْمَدُ؟ أ- السَّاعَةُ الْعَاشِرَةُ ب- مُبَكَّرًا ج- عَصْرًا د- مُسْتَلْقِيًا
	3 - يَذْهَبُ أَحْمَدُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ مَعَ ..... أ- أَبِيهِ ب- أُمِّهِ ج- أَخِيهِ د- السَّائِقِ

جدول (4) مفتاح تصحيح اختبار فهم المقروء «القطعة»:

رقم الفقرة	تحديد الإجابة	مفتاح الإجابة	رقم الفقرة	تحديد الإجابة	مفتاح الإجابة
1	أ ب ج د	ج	17	أ ب ج د	ج
2	أ ب ج د	ب	18	أ ب ج د	د
3	أ ب ج د	أ	19	أ ب ج د	أ
4	أ ب ج د	ب	20	أ ب ج د	ج
5	أ ب ج د	ب	21	أ ب ج د	ب
6	أ ب ج د	ج	22	أ ب ج د	د
7	أ ب ج د	د	23	أ ب ج د	أ
8	أ ب ج د	ب	24	أ ب ج د	ب
9	أ ب ج د	أ	25	أ ب ج د	ب
10	أ ب ج د	ج	26	أ ب ج د	أ
11	أ ب ج د	ج	27	أ ب ج د	ب
12	أ ب ج د	د	28	أ ب ج د	ب
13	أ ب ج د	ب	29	أ ب ج د	د
14	أ ب ج د	د	30	أ ب ج د	ج
15	أ ب ج د	أ	31	أ ب ج د	د
16	أ ب ج د	ج	32	أ ب ج د	ج
الدرجة الكلية		32/____			

#### تعبئة كراسة النتائج والتوصيات:

لإتمام كراسة النتائج والتوصيات والتي تحتوي على أربعة أجزاء (أ، ب، ج، د)، وهي على النحو الآتي: في الجزء الأول تُدوّن المعلومات عن الفاحص والمفحوص، ويحتوي الجزء الثاني على الدرجات بأنواعها للاختبارات الفرعية كلّها، حيث تُدوّن من كراسة الإجابة، ويتضمن الجزء الثالث تمثيلاً بيانياً للرتب المئينية للاختبارات الفرعية؛ ليسهل على الفاحص تصوّر مستوى المفحوص موازنةً بأقرانه، وأخيراً يحتوي الجزء الرابع على التقرير النهائي والتوصيات المقترحة، وسنوضّح كيفية تعبئة الأجزاء الأربعة من خلال نموذج لدراسة حالة في نهاية الفصل الثالث في الجداول أرقام (27، 28، 29، 30)، صفحات (82، 83، 84).

### الجزء الأول من كراسة النتائج والتوصيات:

يحتوي الجزء الأول (أ) على معلومات عن المفحوص والفاحص، وهي مخصصة لتدوين اسم المفحوص، وجنسه، واسم المدرسة، والمنطقة التعليمية، والعمر، واسم الفاحص والتخصص. ويجب على الفاحص أن يحصل على العمر الزمني للمفحوص قبل أن يبدأ الاختبار، ويسجل تاريخ إجراء الاختبار وتاريخ ميلاد المفحوص على غلاف كراسة النتائج والتوصيات في المكان المخصص لذلك، والمدون في كراسة الإجابة، وحساب العمر الزمني للمفحوص، والتقريب لأقرب شهر (إذا كان عدد الأيام 16 يومًا فأكثر تحسب بشهر إضافي، أما 15 فأقل فتحذف).

وفيما يأتي مثالان يوضحان ذلك:

المثال الأول:				المثال الثاني:			
يوم	شهر	سنة		يوم	شهر	سنة	
33	13	2018	تاريخ الاختبار	34	13	2018	تاريخ الاختبار
<del>3</del>	<del>2</del>	<del>2019</del>		<del>4</del>	<del>2</del>	<del>2019</del>	
11	10	2007	تاريخ الميلاد	22	7	2004	تاريخ الميلاد
22	3	11	العمر الزمني	12	6	14	العمر الزمني

### بيانات التاريخ والعمر الزمني:

لحساب العمر الزمني للمفحوص نطرح تاريخ الميلاد من تاريخ إجراء الاختبار، ونبدأ بطرح الأيام ثم الشهور وأخيرًا السنوات، وفي المثال الأول ولد المفحوص يوم (11)، وكان تاريخ تطبيق الاختبار يوم (3)، ولطرح (11) من (3) لا بد من إضافة شهر إلى الأيام، وتصبح بذلك الأيام (33)، ويكون ناتج طرح (11) من (33) هو (22) يومًا. ونظرًا لأننا أخذنا شهرًا وأضفناه إلى الأيام تصبح الشهور (1)، ولا بد من إضافة سنة من السنوات فيصبح عدد الشهور (13) شهرًا والسنوات (2018). ثم نطرح (10) شهور من (13) فيصبح الناتج (3) شهور، وبطرح السنوات (2007) من (2018) يصبح الناتج (11) سنة، ويكون العمر الزمني للمفحوص (11) سنة و(3) شهور و(22) يومًا. ونظرًا لأن عدد الأيام (22) يومًا، وهذا العدد أكبر من (16)، فإننا نحول الأيام إلى شهر، ويصبح عمر المفحوص التقريبي بالسنوات والشهور هو (11) سنة و(4) أشهر.

وفي المثال الثاني نجد أن المفحوص ولد يوم (22)، وكان تاريخ تطبيق الاختبار يوم (4)، ولطرح (22) من (4) لا بد من إضافة شهر إلى الأيام، وتصبح بذلك الأيام (34)، ويكون ناتج طرح (22) من (34) هو (12) يومًا. ونظرًا لأننا أخذنا شهرًا وأضفناه إلى الأيام تصبح الشهور (1)، ولا بد من إضافة سنة من السنوات فيصبح عدد الشهور (13) شهرًا والسنوات (2018). ثم نطرح (7) شهرًا من (13) فيصبح الناتج (6) شهور، وبطرح السنوات (2004) من (2018) يصبح الناتج (14) سنة، ويكون العمر الزمني للمفحوص (14) سنة و(6) شهور و(2) يومًا. حيث إن عدد الأيام تقل عن (16) يومًا، فإننا نحذف الأيام ويصبح عمر المفحوص التقريبي (14) سنة و(6) شهور.

وفيما يأتي عرض لصفحة الغلاف من كراسة النتائج والتوصيات، والذي يحتوي على الجزء (أ).

**الجزء (أ): البيانات الشخصية**

اسم المفحوص: \_\_\_\_\_ جنس المفحوص: ☐ ذكر ☐ أنثى

اسم المدرسة: \_\_\_\_\_ الصف الدراسي: \_\_\_\_\_

المنطقة التعليمية: \_\_\_\_\_

جنسية المفحوص: \_\_\_\_\_

اليوم	الشهر	السنة

تاريخ إجراء الاختبار: \_\_\_\_\_

تاريخ ميلاد المفحوص: \_\_\_\_\_

الـعـمـر: \_\_\_\_\_

العمر بالشهور: \_\_\_\_\_

اسم الفاحص: \_\_\_\_\_ التخصص: \_\_\_\_\_

#### الجزء الثاني من كراسة النتائج والتوصيات:

يدون الفاحص في الجزء الثاني (ب) الدرجة الخام للمفحوص لكل اختبار فرعي، والرتبة المئينية المقابلة للدرجة الخام، والدرجة المعيارية المعدلة. تدون الدرجة الخام في العمود الأول وهي عبارة عن الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص بعد إجراء كل اختبار فرعي، ويدون بعد ذلك الرتبة المئينية المقابلة للدرجة الخام والدرجة المعيارية المعدلة الموجودة في جداول المعايير (انظر: جداول المعايير، لاستخراج الدرجات، والجدول رقم «27» صفحة «82» لنموذج دراسة حالة).

وفيما يأتي عرض لصفحة الغلاف من كراسة النتائج والتوصيات والذي يحتوي على الجزء (ب).

**الجزء (ب): الاختبارات الفرعية وتدوين الدرجات**

اسم الاختبار	الزمن بالثواني	الدرجة الخام	الرتبة المئينية	الدرجة المعيارية المعدلة
1 - اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة				
2 - اختبار الطلاقة في فهم المقروء				
3 - اختبار إملاء الكلمة				
4 - اختبار فهم المقروء (القطعة)				
الزمن الكلي والدرجة الكلية				

### الجزء الثالث من كراسة النتائج والتوصيات:

تدوّن النتائج في الجزء الثالث (ج) وتكون على شكل نقاط موزّعة للرتب المئينية في شكل بياني؛ لتسهيل موازنة نتائج المفحوص بأقرانه. لإتمام هذا الجزء يدوّن الفاحص نتيجة المهارات والاختبارات التي أجاب عنها المفحوص وذلك بوضع علامة (×) في مكان الرتبة المئينية التي حصل عليها المفحوص، أسفل كل اختبار فرعي، وبمنظرة سريعة يمكن للفاحص أن يحصل على نتيجة فورية من خلال الوصف الكيفي لكل فئة، توضح له إذا ما كان هناك فرق واضح بين درجات المفحوص في الاختبارات الفرعية جميعها (انظر: الجدول رقم «29» صفحة «83» تمثيل الرتب المئينية للاختبارات الفرعية تمثيلاً بيانياً).

### الجزء الرابع من كراسة النتائج والتوصيات:

يتعلّق الجزء الرابع (د) بتفسير النتائج والتوصيات تفسيراً كيفياً، ولتحديد وصف كيفي دقيق تم تقسيم الفئات بناءً على الوصف الكيفي وتوزيع الرتب المئينية على اختبار القراءة والإملاء (انظر: الجدول رقم «29» صفحة «83»)، وفي هذا الجزء يدوّن الفاحص أيضاً أي تعليقات ظهرت في أثناء تأدية الاختبارات من حيث أداء المفحوص، ثم بعد ذلك يدوّن نقاط القوة وكذلك نقاط الضعف لدى المفحوص، وأي توصيات مستقبلية سواء كانت متعلّقة بعمل إجراءات تشخيصية أخرى، أم تعليمات موجّهة متعلّقة بطرائق التدريس، أو التدخل التربوي العلاجي، أم تعليقات متعلّقة بالوضع الذي طُبّق فيه الاختبار، كعدد جلسات الاختبار، إذا لم تتم في مرة واحدة، والإضاءة ومستوى الصوت وغير ذلك مما قد يعطي مؤشرات في تفسير النتائج، ولمعرفة أكثر حول تفسير النتائج وكتابة التوصيات (راجع: الفصل الثالث جدول رقم «30» صفحة «84»).

### الدرجات المختلفة وتفسيرها:

يعطينا اختبار القراءة والإملاء المقنن ثلاثة أنواع مختلفة من الدرجات: الدرجة الخام، الرتبة المئينية المماثلة للدرجة الخام، الدرجة المعيارية المعدّلة لكل اختبار من الاختبارات الفرعية. تُعدّ هذه الدرجات من أهم الدرجات المرتبطة بتشخيص المفحوص على اختبار القراءة والإملاء المقنن؛ لأننا عن طريق تحليل مصاحب بنتائج اختبارات أخرى والملاحظة المباشرة لسلوكيات المفحوص والمعلومات المأخوذة من المصادر الأخرى، تشخص حال المفحوص تشخيصاً دقيقاً، ويظهر مستواه فيما يتعلّق بالمهارات الأساسية في القراءة والإملاء، ولهذا من المهم توضيح معنى كل درجة على حدة واستخداماتها وتفسيرها.

#### أ- الدرجة الخام:

تُعدّ الدرجة الخام الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص من خلال أدائه في كل اختبار من الاختبارات الفرعية. لا تعطي الدرجات الخام المصادقية الحقيقية لمستوى المفحوص؛ لأن مستوى الصعوبة لكل اختبار مختلفة عن الأخرى، فعلى سبيل المثال: قد يحصل المفحوص على درجة (10) في كل من اختبار الطلاقة في فهم المقروء واختبار فهم المقروء (القطعة)، ولكن هذا لا يعني أن لدى المفحوص المستوى نفسه في كلا الاختبارين، بل على العكس فقد تكون درجته في الاختبار الأول تمثل درجة عالية بينما الاختبار الآخر قد يكون ضعيفاً. فأهمية الدرجة الخام واستخداماتها محددة لأغراض البحث العلمي، مثل: (الموازنة بين مجموعتين أو حساب معامل الارتباط).

#### ب- الرتبة المئينية:

تمثّل الرتبة المئينية القيمة المئينية المأخوذة وفقاً للتوزيع في المنحنى الجرسى، فيوضح أين يقع المفحوص فيما يتعلّق بالتوزيع العام والرتبة المئينية لمن يماثلهم أو من هم أقل منه في القدرات، على سبيل المثال: تعني الدرجة (45) أن (45%) من الطّلاب من عينة التقنين وممن يماثلون سن المفحوص حصلوا على درجة مشابهة أو أقل من درجة المفحوص. وبما أن

هذه الدرجات سهلة وتفهم بوضوح تستخدم استخداماً كبيراً عند تفسير الدرجات أو إبلاغها للآخرين أمثال أولياء الأمور. وتكون أغلب الرتب المئينية قريبة من المتوسط، وتزداد المسافة بين الرتب المئينية كلما ابتعد عن المتوسط أو المعدل، فمثلاً: قد تقع الرتب المئينية (20-50%) عند أقل بدرجة واحدة على الانحراف المعياري بينما (5-10%) أقل بدرجتين على الانحراف المعياري (راجع: جداول المعايير التي توضح الرتب المئينية المقابلة للدرجات الخام).

### ج- الدرجة المعيارية:

لن نستطيع الفاحص تفسير النتائج بمجرد وجود الدرجات الخام، لذا يجب على الفاحص تحويلها إلى درجات معيارية، وتصلح الدرجة المعيارية للموازنة بين درجات الفرد الواحد في اختبارين مختلفين أو موازنة درجات أفراد مختلفين في اختبار واحد، وتُعدّ الدرجة المعيارية أفضل المعايير لتفسير الدرجات الخام لاعتمادها على الدرجة الخام (س) والمتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وغالباً ما يكون توزيع الدرجات المعيارية بين (+3، -3) درجة معيارية، وبالتالي يكون مجموع الدرجات المعيارية لأي توزيع يساوي صفراً.

### د- الدرجة المعيارية المعدلة:

نظراً لاحتواء الدرجة المعيارية على كسر عشري ولاحتوائها على إشارات سالبة لذلك كان الاعتماد الأمثل هو تحديد الدرجات المعيارية المعدلة التي تُعدّ أكثر الدرجات دقة عند موازنة درجات المفحوص بغيره، فبناءً على التوزيع الإحصائي للمتوسط (100) وانحراف معياري مقداره (15)، وللتعرف على معادلة الدرجة المعيارية المعدلة (انظر: الفصل الثالث الجزء المتعلق ببناء المعايير).

تسمح الدرجات المعيارية المعدلة للفاحص أن يقارن بين نتائج الاختبارات الفرعية للمفحوص، فقد يحصل المفحوص على درجة (10) في كلا الاختبارين، ولكن الفاحص لن يستطيع تفسير تلك النتائج بمجرد وجود تلك الدرجات، لذا عند تحويلها لدرجات معيارية معدلة نجدها غير متماثلة، وعندها يستنتج الفاحص أن لدى المفحوص في كلا الاختبارين قدرات مختلفة.

## أمور توضع في الاعتبار عند تفسير النتائج:

### أ- نسبة الخطأ:

بما أن هناك نسبة خطأ واردة في التحليل الإحصائي عند تقدير نسبة الثبات لكل اختبار، يجب أن يُراعى ذلك عند تفسير نتائج أي اختبار، مثل: اختبار حصل على نسبة ثبات عالية مقدارها (0.95) لديه نسبة تجميع خطأ مقدارها (5%) (Anastasi & Urbina, 1997). ولهذا يجب أن تعامل نتائج الاختبار بحذر شديد ولا سيما عندما تستخدم لإصدار أحكام على فرد وتكون مصاحبة بملاحظات واختبارات أخرى لإصدار حكم صادق وصحيح.

### ب- الاختبارات وحدها لا تُشخص:

ينسى الفاحص في كثير من الأحيان أن الاختبارات لا تشخص بل الذي يُشخص هو الإنسان، فالاختبارات عبارة عن أمور لوحظت في مواقع معينة تحت ظروف محددة، وهي تخبر الفاحص بنتائج تلك القدرات، ولكنها لا تخبره لماذا حصل المفحوص على تلك النتائج، والأسئلة المتعلقة بـ «لماذا» هي الأساس في عملية التشخيص التي يمكن أن يحصل على إجابتها ليس من خلال الاختبارات فقط، ولكن من خلال البحث والتحري والتعمق إلى جانب كفاءة الفاحص. تساهم نتائج الاختبارات مساهمة فعالة في التشخيص، ولكن في النهاية يعتمد التشخيص العملي الفعال على خبرة الفاحص

الإكلينيكية، فالاختبارات مجرد أدوات تشخيص. وهناك العديد من الظروف التي قد تتداخل مع إنجازات المفحوص للاختبارات بحيث تكون ظاهرياً نتائج مشابهة لمن يعاني قصوراً في تلك المهارات، ولهذا على الفاحص أن يكون مسؤولاً مسؤولية كاملة عن اتخاذ القرار النهائي المبني على التشخيص من خلال العديد من الملاحظات والمصادر التشخيصية الأخرى. فقد يعاني الفاحص مشكلات في السمع أو أن هناك اختلافات في البيئة الثقافية أو لديه مستويات دافعية ضعيفة، ولهذا لكي يتمكن الفاحص من إصدار حكم سديد يجب أن يحتوي التشخيص على العديد من المصادر المختلفة التي تدعم عملية اتخاذ القرار.

### مشاركة نتائج الاختبار:

يجب أن تشارك نتائج الاختبارات مع شخص مسؤول ذي علم ودراية عن الطلاب، مثل: المعلم، أو ولي الأمر، أو أي اختصاصي آخر، ويجب أن يراعي الفاحص الأمور الآتية عند مشاركة نتائج الاختبارات:

1. أن يفهم المفهوم النظري فهماً عميقاً والذي بُنيت عليه الاختبارات المكونة لاختبار القراءة والإملاء المقنن قبل أن يقدم أي معلومة، فالدليل الحالي يحتوي على شرح وافٍ للخلفية العلمية النظرية المتبعة لتكوين الاختبارات، فيجب أن يكون هذا الدليل حاضراً في أثناء طرح النتائج؛ لتدعيم النقاط ولا سيما جداول المعايير التي توضح مستوى الطلاب.
2. يجب عند مشاركة النتائج أن تكون مصاحبة بتفسير الفاحص لتلك النتائج، وتتمحور حول الآتي: ما تعنيه النتائج، وإذا ما كان هناك تفسيرات بديلة أخرى، وإدراج أي ملحوظات أخرى أو نتائج اختبارات أخرى ذات علاقة بتفسير نتائج اختبار القراءة والإملاء المقنن، واقتراحات لتعديل مستقبلي في طرائق التدريس والبرامج التربوية المقدمة إن وجدت، وأخيراً توصيات لعمل مزيد من الاختبارات إن احتاج الأمر إلى ذلك. على الفاحص أن يناقش ما سبق جميعه مع اختصاصيين آخرين قبل توصيل تلك النتائج إلى الأهل أو المفحوص.
3. يجب استخدام لغة مبسطة وسهلة، والابتعاد عن استخدام المصطلحات العلمية المعقدة، حيث يجب أن تترجم تلك المصطلحات إلى كلمات يستطيع أن يفهمها الوالدان من غير تعقيد، فمن عوامل نجاح التواصل أن تكون اللغة المستخدمة بين الطرفين مفهومة.

### مجالات استخدام الاختبار:

يستخدم اختبار القراءة والإملاء المقنن للطلاب (المرحلة المتوسطة) في أربعة مجالات رئيسية:

أولاً: التعرف إلى الطلاب المتدني مستواهم عن أقرانهم ممن يماثلهم في المرحلة العمرية، وذلك في المهارات الأساسية لمهارات القراءة والإملاء:

يمكن أن يُستخدم اختبار القراءة والإملاء المقنن؛ لجمع معلومات تُساعد على التعرف إلى الطلاب في المرحلة العمرية ما بين (11 - 15) سنة، الذين يعانون قصوراً في المهارات المرتبطة بالقراءة والإملاء. فقد أثبت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية هذه العلاقة، انظر: (Cunningham, et al., 2001; Aaron, & Joshi, 2009; Desimoni, Scalisi & Orsolini, 2012; Rapp, B. & Lipka, K. 2011)

بالإضافة إلى أن الخلل في إحدى مهارات القراءة والإملاء يكون سبباً رئيساً لصعوبات التعلم ولا سيما أن صعوبات القراءة وحدها تمثل ما نسبته (60 %) من صعوبات التعلم. وبهذا يساعد على تعرف القصور المبكر نسبياً في إحدى تلك المهارات ومتابعة تطور الطالب بعد تقديم البرامج التعليمية الموجهة.

ثانياً: تقديم صورة شاملة عن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطالب:

يُقدّم مجموع نتائج الاختبارات الفرعية المرتبطة بكل مهارة من المهارات التي يشملها الاختبار؛ صورة عن مستوى قدرات الطالب في كل منها، ونواحي القصور المتعلقة بكل فرع من الفروع الداخلية، حيث يمكن أن يطبق بهدف تشخيص إحدى تلك المهارات: دقة قراءة الكلمة المفردة، والطلاقة في فهم المقروء، وفهم المقروء "القطعة"، وإملاء الكلمة، لذا فإن نتائج الاختبار الكلي ونتائج الاختبارات الفرعية تساعد في التشخيص بناءً على الهدف المراد منه استخدام الاختبار، حيث إن نتائج الاختبارات الكلية تستخدم للمسح الشامل للقدرات، ونتائج الاختبارات الفرعية تُستخدم للتفصيل وإعطاء صورة عن جوانب القوة والضعف في كل مهارة من مهارات الاختبار.

ثالثاً: تستخدم نتائج الاختبار في عمليات متابعة تطور الطالب بعد تقديم البرامج التعليمية العلاجية.

تعدُّ متابعة تطور الطالب وتقدمه عاملاً مهماً عند تقديم برامج وأنشطة علاجية موجهة، فالمتابعة المستمرة والمنظمة باستخدام أدوات تقييم مقننة تُقدّم للمعلمين أدلة على مدى نجاح البرامج المقدمة، وهل هي مطابقة للأهداف التعليمية المتعلقة بالطلاب؟.

رابعاً: يُستخدم الاختبار كأداة في المجالات البحثية:

يحتاج الباحثون والمتخصصون الراغبون في دراسة القراءة والإملاء إلى أداة مقننة في دراستهم البحثية، فنتائج الاختبارات يمكن أن تُستخدم للكشف عن مدى صحة النظريات المختلفة المرتبطة بالمعالجات المورفولوجية حيث يمكن قياس مدى ارتباط تلك العمليات بمهارات القراءة المختلفة، ومدى نجاح التدريب على تلك العمليات للرفع من المستوى القرائي لدى الطلاب، ومدى نجاح برامج التدخل المتعلقة بالقراءة في تطبيق تلك الاختبارات، سواء كانت اختبارات قبلية أم بعدية أم تتبعية لتتبع تقدم الطلاب في أثناء برامج التدخل.



# 3

## الفصل الثالث

■ التقنين والخصائص السيكومترية



## الفصل الثالث

### التقنين والخصائص السيكومترية

#### مراحل بناء الاختبار:

مرَّ الاختبار في أثناء بنائه بعدة مراحل، بدءاً من تجميع المفردات المتعلقة بكل اختبار فرعي إلى تكوين مجموعة من البنود، ثم اختبار هذه البنود وتعديلها وإعادة اختبارها، وأخيراً وضع الاختبار في صورته النهائية، تمهيداً للتطبيق النهائي على عينة التقنين. وفيما يأتي خطوات تفصيلية لمراحل بناء الاختبار:

#### أ- تجميع مفردات الاختبار:

صُمِّم كل اختبار فرعي بناءً على نتائج البحوث والدراسات السابقة التي بحثت في مجال القراءة والإملاء، حيث روجعت تلك الأدبيات (Abu-Rabia, 1995; Elbeheri & Everatt, 2007; Abu-Rabia & Taha, 2004; Ibrahim, Eviatar and Aharon-Peretz, 2002)، وقد مرت الاختبارات الفرعية بعدة مراحل نجلها فيما يأتي:

- لتعرّف مكوّنات اختبار القراءة والإملاء المقنّن لأطفال المرحلة الابتدائية؛ طُبقت استبانة مفتوحة تضمّنت عدداً من الأسئلة على عينة من خبراء التربية وعلم اللغويات، وصعوبات التعلّم، وعلم النفس، وتم الاعتماد على هذه المكونات والمهارات عند بناء اختبار القراءة والإملاء المقنّن للطلّاب (المرحلة المتوسطة)، مع مراعاة دمج مهارات المرحلة المتوسطة مع مهارات المرحلة الابتدائية، ومن ثم تم تحديد كل من (الدقة، والطلاقة، والفهم)؛ لتشخيص مهارة القراءة بالإضافة إلى الإملاء، لأن أي خلل في واحدة أو أكثر من هذه المهارات يعد أحد الأسباب الرئيسة في صعوبات القراءة والإملاء.

- إجراء مسح شامل للمناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. جميع المواد الدراسية الأساسية للمرحلة المتوسطة، الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني، وهي كالتالي: (اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية).

- الاستعانة ببعض الاختبارات العالمية السابقة، على سبيل المثال:

- اختبار ويدرهولت وبرايانت للقواعد القرائية.

Wiederholt & Bryant. (2012). Gray Oral Reading Tests—Fifth Edition

- اختبار ريد وهيرسكو وهاميلل للقدرات القرائية المبكرة.

Reid, Wayne & Hammill. (2012). TERA-4: Test of Early Reading Ability-Fourth Edition

- بطّارية كوفمان لتقييم تحصيل الأطفال.

Kaufman Assessment Battery For -Achievement Scale (k-ABC).

- بطارية ودكوك- جونسون التربوية/ النفسية. Woodcock- Johnson Psycho educational Battery
- اختبار بيبدي للتحصيّل الفردي. Peabody Individual Achievement Test (PIAT)
- اختبار التّحصيّل واسع المدى. Wide Range Achievement Test- Revised (WRAT-R)
- مقاييس بريجانس التشخيصية. Brigance Diagnostic inventories (BDA)
- الاستعانة ببعض الأدبيات، مثال: محفوظي (2016) والذي تضمن دليل الكلمات الأكثر شيوعاً في كتب الرياضيات للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة. ومحفوظي وآخرون (2010) والذي تضمن مدخل إلى أساسيات القراءة وعسر القراءة والكتابة. ومحفوظي والبحيري وهينز (2009) والذي تضمن دليل الحروف والكلمات والأوزان الصرفية الأكثر شيوعاً في كتب تلاميذ مدارس التعليم العام بدولة الكويت.
- حلّ مضمون بعض الأدوات السيكومترية الخاصة ومحتواها بقياس القراءة والإملاء التي أُعدت من قبل على عينات أخرى مشابهة، مع وضع أكبر عدد ممكن من المفردات يزيد على العدد المطلوب حتى يكون هناك مجال لحذف الفقرات أو تعديلها عند تجريبيها، وقد حدد شكل الاختبار ومحتواه؛ كما روعي في صياغة البنود أن تكون بلغة عربية بسيطة وسهلة، وأن تكون من الكلمات الأكثر شيوعاً في المنهج الدراسي الكويتي لهذه المرحلة العمرية، وأن تكون قصيرة قدر الإمكان، ولا تتضمن أكثر من فكرة، وأن تناسب الاستخدام مع الفئة العمرية لهذه الدراسة.
- تحديد مكونات الاختبار والاختبارات الفرعية له في صورته الأولى، لتكون عدد الاختبارات المقترحة (6) اختبارات تناولت: دقة قراءة الكلمة المفردة وطلاقتها، والطلاقة في قراءة الجملة، والطلاقة في فهم المقروء، وإملاء الكلمة، واختيار الإملاء الصحيح، وفهم المقروء (القطعة)، وقد روعي في بنود كل اختبار فرعي الوضوح، وأن تكون شاملة، وأن تكون مأخوذة من الكلمات الشائعة في المناهج الدراسية الكويتية، كما اتّخذت الإجراءات الآتية:
  - الاختبار الفرعي الأول: اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة وطلاقتها: حُذفت البنود العشرة الأولى من اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال (المرحلة الابتدائية)، وتم الإبقاء على البنود من البند رقم (11) إلى البند رقم (30)، ثم إضافة (20) بنداً، حيث روعي دمج مهارات المرحلة المتوسطة مع مهارات المرحلة الابتدائية.
  - الاختبار الفرعي الثاني: اختبار الطلاقة في قراءة الجملة: تُرك اختبار الابتدائي كما هو بينوده جميعها، من دون حذف أو زيادة.
  - الاختبار الفرعي الثالث: اختبار الطلاقة في فهم المقروء: تُرك اختبار الابتدائي كما هو بينوده جميعها، من دون حذف أو زيادة.
  - الاختبار الفرعي الرابع: اختبار إملاء الكلمة: حُذفت البنود العشرة الأولى من اختبار الابتدائي، وتم الإبقاء على البنود من البند رقم (11) إلى البند رقم (30)، ثم إضافة (20) بنداً، حيث روعي دمج مهارات المرحلة المتوسطة مع مهارات المرحلة الابتدائية.
  - الاختبار الفرعي الخامس: اختبار اختيار الإملاء الصحيح: حُذفت البنود الخمسة الأولى من اختبار الابتدائي، وتم الإبقاء على البنود من البند رقم (6) إلى البند رقم (28)، ثم إضافة (15) بنداً، حيث روعي دمج مهارات المرحلة المتوسطة مع مهارات المرحلة الابتدائية.

- الاختبار الفرعي السادس: اختبار فهم المقروء (القطعة): تُرك اختبار الابتدائي كما هو ببندوده جميعها، من دون حذف أو زيادة.

- تضمنت تعليمات الاختبار بيانات شخصية اشتملت على: (اسم المفحوص، وعمره، وصفه الدراسي وتاريخ التطبيق، والعمر الزمني، والجنسية)، وروعي في بقية التعليمات النواحي: التربوية والبحثية والمنهجية، مع تحديد زمن للاختبار، ولتحقيق ذلك طُبّق الاختبار على عينة عشوائية من الطّلاب وسجل الزمن المستغرق لأداء الاختبار لكل فرد منهم.
- جُرب الاختبار في صورته الأولى على عيّنة من طّلاب المرحلة المتوسطة كتجربة استطلاعية أولى؛ وذلك لتعرّف النقاط الآتية: (مدى وضوح التعليمات أو غموضها، مدى وضوح العبارات أو غموضها، ومدى ملاءمتها للتعريف الإجرائي، ومدى فهمهم لمعاني الكلمات، ومدى مناسبة طول الاختبار) ولتحقيق ذلك طُبّق الاختبار على عينة قوامها (240) طالباً وطالبة من طّلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، للصفوف من السادس إلى التاسع، في بعض المدارس الحكومية بدولة الكويت.
- أُجريت المعالجة الإحصائية، واستخلاص النتائج وذلك من خلال تحليل البنود، وحساب معاملات الثبات والصدق للعينة الاستطلاعية الأولى، ثم عرضت نتائج التحليل على عينة من الخبراء المتخصصين في القياس وصعوبات التعلّم واللغويات، لإبداء الرأي حول ما أسفر عنه تحليل البنود، وأبقي على العبارات التي حصلت على اتفاق أغلب المحكمين، وبناءً على ذلك عُدّلت بنود بعض الاختبارات.
- أُجريت دراسة استطلاعية ثانية على عينة مكونة من (240) طالباً وطالبة من طّلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، للصفوف من السادس إلى التاسع، في بعض المدارس الحكومية بدولة الكويت، وذلك للتأكد من كفاءة هذه الاختبارات المستخلصة وعُرضت مرّة أخرى على الخبراء المتخصصين في القياس وصعوبات التعلّم واللغويات، لإبداء الرأي بعد إجراء المعالجة الإحصائية، حيث وجدت أن بنود الاختبارات الآتية: (دقة قراءة الكلمة المفردة، والطلاقة في فهم المقروء «مضبوط»، وإملاء الكلمة، والطلاقة في فهم المقروء «غير مضبوط»، وفهم المقروء «القطعة») مناسبة، وتمتلك ثباتاً وصدقاً بكفاءة عالية.

#### ب- بناء كراسة البطاقات:

استخدمت المعايير الأربعة الآتية عند إعداد البطاقات:

- تساوي الأشكال المعروضة في كل صفحة من حيث الحجم ودرجة كثافة اللون.
- تباين الأشكال في محتوياتها.
- وضوح البطاقات المعروضة: (كلمات) وملاءمتها للمرحلة العمرية المطبّق عليها الاختبار.
- عرض بطاقات كل اختبار فرعي عرضاً منفصلاً حتى لا يتشتت المفحوص في أثناء التطبيق.

## ج- مواد الاختبار:

يتضمن الاختبار المحتويات الآتية:

المحتوى	الوصف
دليل الاختبار	- يحتوي على تعليمات مفصلة حول كيفية إجراء كل اختبار.
كراسة الإجابة	تحتوي على: - بنود اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة. - بنود اختبار الطلاقة في فهم المقروء. - بنود اختبار إملاء الكلمة. - بنود اختبار فهم المقروء «القطعة».
كراسة البطاقات	- بطاقات اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة.
كراسة النتائج والتوصيات	- تحتوي على جداول لتمثيل الرتب المئينية للاختبارات الفرعية تمثيلاً بيانياً، وجزء للتفسير الكيفي للدرجات والتوصيات.
المسجل والقرص المدمج	- القرص المدمج مسجل عليه اختبار إملاء الكلمة.
ساعة إيقاف	- لحساب الزمن المستغرق في الاختبارات الفرعية ذات الصلة.

## تحليل بنود العينات التجريبية:

## تحليل بنود العينة التجريبية الأولى:

اختيرت عينة مكونة من (240) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، (120 بنين، 120 بنات) من أربعة مدارس تابعة لمنطقتي حولي ومبارك الكبير التعليمية، وقد روعي إدراج متغيرات الصف والجنس والمنطقة التعليمية، وتراوح أعمارهم ما بين (11-15) سنة (الصفوف من السادس إلى التاسع).

وفيما يأتي وصف للعينة التجريبية الأولى:

جدول (5): توزيع العينة التجريبية الأولى لاختبار القراءة والإملاء لطلاب المرحلة المتوسطة

وفقاً للصف والجنس والمنطقة التعليمية

العينة الكلية	الصف	منطقة مبارك الكبير		الصف	منطقة حولي		المنطقة التعليمية الصف/ النوع
		إناث	ذكور		إناث	ذكور	
60	30	15	15	30	15	15	الصف السادس
60	30	15	15	30	15	15	الصف السابع
60	30	15	15	30	15	15	الصف الثامن
60	30	15	15	30	15	15	الصف التاسع
240	120	60	60	120	60	60	المجموع الكلي

تُبين الجداول أرقام (6، 7، 8، 9، 10، 11) تحليل بنود الاختبار للعينة التجريبية الأولى التي استُخرجت من عينات مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وذلك من خلال حساب معاملات الصعوبة والتمييز لبنود الاختبارات الفرعية،

وكذلك معاملات ثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل اختبار فرعي بعدد بنود الاختبار، وفي كل مرة تُحذف درجات أحد البنود من الدرجة الكلية للاختبار، وأيضاً يُحسب معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية (Corrected Item-Total Correlation)، وذلك لكل اختبار فرعي لاختبار القراءة والإملاء المقنن لطلاب المرحلة المتوسطة.

نجد فيما يتعلق بمعامل الصعوبة أنه يهدف إلى معرفة البنود الأكثر صعوبة أو سهولة ولترتيب البنود بناءً على صعوبتها، ووفقاً لما يذهب إليه العاني والكحلوت (2005) في هذا الصدد، تُحذف وترتب بنود الاختبار من الأسهل إلى الأصعب وفقاً للمعايير الآتية:

- معامل الصعوبة المرغوب فيه يتراوح ما بين (0.30 – 0.70)، فالبنود الاختبارية التي يقل معامل صعوبتها عن (0.30)، تُعدّ من البنود الصعبة، وهي نسبة من أجابوا إجابة صحيحة عن البنود إلى عدد الذين حاولوا الإجابة (عدد المختبرين الكلي) أقل من (30%)، أما البنود الاختبارية التي يزيد معامل صعوبتها عن (0.70) تُعدّ من البنود السهلة، وهي نسبة من أجابوا إجابة صحيحة عن البند إلى عدد الذين حاولوا الإجابة (عدد المختبرين الكلي) أكبر من (70%)، أي كلما زاد عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن البند دلّ ذلك على سهولة البند.
- البند المثالي معامل صعوبته (0.50)؛ لأنه يعطي أعلى قيمة لتباين البند، وهذا يؤدي إلى ارتفاع قيمة تباين الاختبار، وبالتالي ارتفاع قيمة الثبات.

أما فيما يتعلق بمعامل التمييز فهو عبارة عن قدرة البند على التمييز بين أفراد العينة على أساس السلوك الذي وضع لقياسه (Anastasi & Urbina, 1997)، فحُسب معامل ثبات ألفا لكرونباخ باستخدام برنامج SPSS والذي من خلاله حُسب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item – Total Correlation) بين البند والدرجة الكلية، والذي يُعدّ مؤشراً للتمييز ومن ثم تجانس البنود المتضمنة في الاختبار، كما يعد هذا المعامل إشارة إلى صدق الأداة. وكان الهدف من استخدام هذا الإجراء الإحصائي فيما يتعلق ببيانات العينة المستخدمة في هذه المرحلة هو الحصول على مجموعة من البنود ذات ارتباطات عالية مع الدرجات الكلية على الاختبار، وهذه المعاملات مفيدة في مرحلة إعداد الاختبار؛ لأنه يمكن حذف أو تعديل أو تبديل البنود التي لا ترتبط ارتباطاً موجباً مع باقي البنود في كل اختبار فرعي، وهذا يؤدي إلى تحسين معامل الاتساق الداخلي لبنود الاختبار. وحُسب أيضاً معامل التمييز من خلال الخطوات الآتية:

- بعد تطبيق الاختبار والتصحيح، فإننا نرتب أوراق الإجابة إما ترتيباً تنازلياً، أو ترتيباً تصاعدياً وفقاً للدرجة الكلية في ذلك الاختبار، وذلك من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS).
- نأخذ فئة عليا تمثل (27%) من المفحوصين، وكذلك نأخذ فئة دنيا تمثل (27%) من المفحوصين.
- نحسب عدد المستجيبين (صحيحاً) في الفئة العليا، وكذلك عدد المستجيبين (صحيحاً) في الفئة الدنيا (العاني، 2009).
- يُحسب معامل التمييز للبند الاختباري (يرمز له بالرمز D) باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل التمييز} = (D)$$

عدد الطلاب المستجيبين صحيحاً في الفئة العليا – عدد الطلاب المستجيبين صحيحاً في الفئة الدنيا

عدد الطلاب في إحدى الفئتين

وقد اقترح إيبيل (1956) Ebel محكّات معاملات التمييز وقيمها، وتتمثل فيما يأتي:

- إذا كانت قيمة D أكبر من أو تساوي (0.40) تدلّ على أن البند مقبول، ويتمتع بقوة تمييزية عالية بين أفراد المجموعتين العليا والدنيا. وينصح بإبقائه في الاختبار.
  - إذا كانت قيمة D تقع ما بين (0.30) و(0.39) فإن البند ذو قوة تمييزية مقبولة، وقد يحتاج إلى تعديل طفيف جدًا، ويُنصح بإبقائه في الاختبار.
  - إذا كانت قيمة D تقع ما بين (0.20) و(0.29) فإن البند ذو قوة تمييزية مقبولة، ويحتاج إلى تعديل معقول.
  - إذا كانت قيمة D أصغر من (0.20) فإن معامل التمييز ضعيف، وينصح بحذف البند أو تعديله جوهريًا.
  - إذا كانت قيمة D سالبة فيحذف البند لأنه مضلل، ونسبة من أجابوا عنه بالصواب من المجموعة الدنيا أكبر من أقرانهم في المجموعة العليا، ولا مانع من دراسته ثانية (النبهان، 2013).
- ووفقًا للخطوات السابقة حُذفت وُعُدّت بعض البنود، والجدول الآتي أرقام: (6، 7، 8، 9، 10، 11)، تبين معاملات الصعوبة والتمييز لبنود الاختبارات. ومعاملات ثبات «ألفا» لكرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومعامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية (Corrected Item-Total Correlation)، بعد تطبيق العينة التجريبية الأولى.

جدول (6) نتائج تحليل بنود اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة وطلاقتها (العينة التجريبية الأولى)

رقم البند	معامل الصعوبة	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند
1	0.94	0.254	0.17	0.920
2	0.67	0.489	0.62	0.918
3	0.52	0.501	0.65	0.917
4	0.70	0.561	0.69	0.917
5	0.52	0.485	0.69	0.918
6	0.50	0.658	0.88	0.916
7	0.74	0.376	0.49	0.919
8	0.53	0.466	0.60	0.918
9	0.69	0.343	0.45	0.919
10	0.42	0.504	0.63	0.917
11	0.56	0.431	0.60	0.918
12	0.63	0.572	0.75	0.917
13	0.23	0.361	0.42	0.919
14	0.68	0.597	0.72	0.916



معامل ألفا لكونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.917	0.69	0.584	0.70	15
0.917	0.68	0.541	0.45	16
0.918	0.49	0.431	0.26	17
0.919	0.51	0.360	0.48	18
0.919	0.54	0.331	0.45	19
0.917	0.71	0.517	0.41	20
0.920	0.22	0.270	0.91	21
0.916	0.83	0.588	0.49	22
0.919	0.51	0.385	0.60	23
0.920	0.46	0.279	0.43	24
0.918	0.48	0.399	0.79	25
0.917	0.75	0.533	0.44	26
0.917	0.72	0.559	0.45	27
0.917	0.65	0.530	0.40	28
0.917	0.72	0.572	0.39	29
0.917	0.74	0.559	0.50	30
0.919	0.38	0.397	0.84	31
0.915	0.88	0.708	0.50	32
0.917	0.68	0.507	0.41	33
0.919	0.54	0.398	0.38	34
0.917	0.75	0.567	0.41	35
0.919	0.49	0.345	0.35	36
0.920	0.31	0.231	0.44	37
0.920	0.45	0.293	0.55	38
0.922	0.20	0.126	0.41	39
0.918	0.45	0.438	0.17	40

- معامل ألفا لكونباخ لبنود اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة وطلاقتها = 0.920

جدول (7) نتائج تحليل بنود اختبار الطلاقة في قراءة الجملة (العينة التجريبية الأولى)

رقم البند	معامل الصعوبة	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند
1	0.73	0.676	0.53	0.872
2	0.78	0.629	0.42	0.875
3	0.84	0.617	0.37	0.875
4	0.78	0.657	0.36	0.870
5	0.77	0.750	0.37	0.863
6	0.69	0.768	0.48	0.855
7	0.76	0.800	0.44	0.852
8	0.77	0.812	0.37	0.848
9	0.74	0.858	0.46	0.850
10	0.68	0.867	0.47	0.862

- معامل ألفا لكرونباخ لبنود اختبار الطلاقة في قراءة الجملة = 0.875

جدول (8) نتائج تحليل بنود اختبار الطلاقة في فهم المقروء (العينة التجريبية الأولى)

رقم البند	معامل الصعوبة	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند
1	0.95	0.215	0.14	0.949
2	0.54	- 0.035	0.06	0.952
3	0.98	0.109	0.06	0.949
4	0.99	0.018	0.00	0.949
5	0.85	0.325	0.32	0.949
6	1.00	0.082	0.02	0.949
7	0.90	0.111	0.08	0.95
8	0.98	0.197	0.06	0.949
9	0.90	0.167	0.14	0.949
10	0.98	0.250	0.06	0.949
11	0.90	0.144	0.12	0.949
12	0.94	0.333	0.18	0.949

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.948	0.25	0.411	0.93	13
0.948	0.22	0.416	0.94	14
0.948	0.35	0.398	0.85	15
0.948	0.42	0.517	0.88	16
0.948	0.51	0.523	0.82	17
0.948	0.49	0.542	0.85	18
0.947	0.60	0.602	0.83	19
0.947	0.72	0.605	0.78	20
0.948	0.77	0.543	0.58	21
0.947	0.92	0.648	0.65	22
0.946	0.95	0.726	0.65	23
0.946	0.98	0.754	0.66	24
0.946	0.98	0.760	0.57	25
0.946	0.98	0.785	0.57	26
0.946	1.00	0.790	0.55	27
0.946	1.00	0.789	0.46	28
0.946	0.95	0.774	0.40	29
0.946	1.00	0.792	0.40	30
0.946	1.00	0.780	0.37	31
0.946	1.00	0.767	0.31	32
0.946	0.98	0.762	0.29	33
0.946	0.92	0.740	0.26	34
0.946	0.89	0.737	0.24	35
0.947	0.68	0.689	0.18	36
0.947	0.63	0.678	0.17	37
0.947	0.54	0.631	0.15	38
0.947	0.45	0.607	0.12	39
0.948	0.35	0.553	0.10	40

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.948	0.28	0.521	0.08	41
0.948	0.25	0.504	0.07	42
0.948	0.20	0.463	0.05	43
0.948	0.12	0.390	0.03	44
0.948	0.12	0.398	0.03	45
0.948	0.11	0.378	0.03	46
0.949	0.09	0.352	0.03	47
0.949	0.08	0.320	0.02	48
0.949	0.05	0.252	0.01	49
0.949	0.03	0.213	0.01	50

- معامل ألفا لكرونباخ لبنود اختبار الطلاقة في فهم المقروء = 0.949

جدول (9) نتائج تحليل بنود اختبار إملاء الكلمة (العينة التجريبية الأولى)

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.951	0.54	0.510	0.79	1
0.950	0.65	0.576	0.68	2
0.950	0.75	0.604	0.64	3
0.950	0.80	0.620	0.65	4
0.950	0.66	0.552	0.75	5
0.949	0.88	0.677	0.62	6
0.950	0.75	0.631	0.50	7
0.950	0.83	0.616	0.34	8
0.950	0.72	0.547	0.59	9
0.951	0.48	0.412	0.70	10
0.950	0.77	0.674	0.75	11
0.949	0.92	0.722	0.55	12
0.949	0.94	0.709	0.58	13

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.950	0.78	0.616	0.50	14
0.950	0.75	0.614	0.57	15
0.950	0.86	0.657	0.57	16
0.950	0.75	0.576	0.34	17
0.949	0.85	0.679	0.53	18
0.950	0.74	0.637	0.64	19
0.950	0.65	0.549	0.24	20
0.950	0.78	0.596	0.59	21
0.950	0.66	0.563	0.67	22
0.951	0.51	0.402	0.36	23
0.950	0.78	0.634	0.50	24
0.951	0.65	0.514	0.63	25
0.951	0.49	0.439	0.66	26
0.950	0.86	0.645	0.49	27
0.952	0.48	0.343	0.40	28
0.951	0.54	0.494	0.29	29
0.950	0.80	0.639	0.55	30
0.950	0.74	0.550	0.40	31
0.951	0.60	0.410	0.40	32
0.951	0.37	0.380	0.18	33
0.950	0.74	0.562	0.34	34
0.951	0.63	0.504	0.31	35
0.951	0.54	0.441	0.25	36
0.950	0.74	0.576	0.64	37
0.950	0.63	0.526	0.37	38
0.951	0.62	0.474	0.37	39
0.951	0.42	0.452	0.15	40

- معامل ألفا لكرونباخ لبنود اختبار إملاء الكلمة = 0.951

جدول (10) نتائج تحليل بنود اختبار اختيار الإملاء الصحيح (العينة التجريبية الأولى)

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.880	0.51	0.432	0.74	1
0.879	0.54	0.465	0.75	2
0.881	0.48	0.378	0.73	3
0.882	0.23	0.326	0.91	4
0.878	0.68	0.511	0.70	5
0.877	0.65	0.581	0.79	6
0.879	0.42	0.473	0.83	7
0.879	0.54	0.487	0.78	8
0.882	0.23	0.343	0.92	9
0.885	0.29	0.161	0.49	10
0.880	0.57	0.397	0.65	11
0.879	0.55	0.464	0.70	12
0.877	0.72	0.569	0.63	13
0.882	0.51	0.331	0.40	14
0.880	0.49	0.444	0.77	15
0.879	0.66	0.484	0.63	16
0.879	0.63	0.471	0.64	17
0.876	0.78	0.600	0.65	18
0.877	0.68	0.580	0.63	19
0.876	0.77	0.599	0.63	20
0.876	0.80	0.626	0.65	21
0.880	0.51	0.397	0.70	22
0.878	0.65	0.503	0.68	23
0.876	0.71	0.612	0.73	24
0.889	0.09	- 0.049	0.54	25
0.882	0.18	0.289	0.90	26
0.882	0.32	0.321	0.79	27

رقم البند	معامل الصعوبة	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند
28	0.79	0.107	0.15	0.885
29	0.66	0.579	0.69	0.877
30	0.38	0.413	0.58	0.880
31	0.57	0.344	0.58	0.881
32	0.43	0.024	0.12	0.888
33	0.34	- 0.009	0.09	0.888
34	0.65	0.594	0.74	0.877
35	0.66	0.335	0.52	0.882
36	0.66	0.279	0.34	0.883
37	0.93	0.099	0.09	0.884
38	0.26	0.064	0.15	0.886

- معامل ألفا لكرونباخ لبنود اختبار اختيار الإملاء الصحيح = 0.883

جدول (11) نتائج تحليل بنود اختبار فهم المقروء «القطعة» (العينة التجريبية الأولى)

رقم البند	معامل الصعوبة	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند
1	0.96	0.339	0.14	0.915
2	0.97	0.353	0.11	0.915
3	0.91	0.238	0.18	0.916
4	0.96	0.427	0.15	0.915
5	0.89	0.429	0.28	0.914
6	0.89	0.417	0.28	0.914
7	0.70	0.418	0.51	0.914
8	0.91	0.592	0.29	0.913
9	0.88	0.593	0.40	0.912
10	0.87	0.566	0.38	0.913
11	0.82	0.575	0.49	0.912
12	0.53	0.492	0.75	0.913

رقم البند	معامل الصعوبة	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند
13	0.80	0.649	0.60	0.911
14	0.88	0.641	0.42	0.912
15	0.72	0.565	0.66	0.912
16	0.77	0.589	0.60	0.912
17	0.45	0.406	0.60	0.915
18	0.38	0.232	0.38	0.918
19	0.22	0.106	0.09	0.919
20	0.50	0.446	0.71	0.914
21	0.78	0.668	0.68	0.911
22	0.78	0.798	0.77	0.909
23	0.57	0.511	0.75	0.913
24	0.48	0.435	0.66	0.914
25	0.26	0.232	0.31	0.917
26	0.75	0.686	0.71	0.910
27	0.65	0.645	0.80	0.911
28	0.70	0.680	0.80	0.910
29	0.51	0.430	0.62	0.914
30	0.68	0.638	0.72	0.911
31	0.52	0.607	0.85	0.911
32	0.35	0.358	0.57	0.915

- معامل ألفا لكرونباخ لبنود اختبار فهم المقروء «القطعة» = 0.916

وبمراجعة الجداول السابقة أرقام: (6، 7، 8، 9، 10، 11) يُشير تحليل البنود إلى توفر كفاءة عالية للاختبارات جميعها، وضرورة تعديل بعض البنود لبعض الاختبارات الفرعية وترتيبها من الأسهل إلى الأصعب وفقاً لمعامل الصعوبة، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

#### 1 - الاختبار الفرعي الأول: اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة وطلاقتها:

- معامل ثبات ألفا لاختبار دقة قراءة الكلمة المفردة وطلاقتها يساوي (0.92)، وهو معامل ثبات مرتفع.
- ترتيب بنود الاختبار من الأسهل إلى الأصعب وفقاً لمعامل الصعوبة.



- حُذفت الطلاقة من الاختبار ليصبح دقة قراءة الكلمة المفردة؛ لأن الطلاقة لم تفرق بين الطلاب، والدقة كافية للتفريق بين الطلاب من دون الطلاقة.
- إضافة حدّ سقفي للفقرات الرئيسية للاختبار، وهو أن يوقف الاختبار إذا أخطأ المفحوص في أي خمسة أخطاء متتالية في الفقرات الرئيسية.

## 2 - الاختبار الفرعي الثاني: اختبار الطلاقة في قراءة الجملة:

- معامل ثبات ألفا لاختبار الطلاقة في قراءة الجملة يساوي (0.88)، وهو معامل ثبات جيد.
- تعديل البند الثاني من الفقرات التدريبية ليُصبح (أَحْتَرَمُ أَبِي وَأُمِّي).
- لم يتم إضافة أو حذف أو تعديل في الفقرات الرئيسية للاختبار.
- حُذف الاختبار الفرعي الثاني (الطلاقة في قراءة الجملة)، والاكتفاء بالاختبار الفرعي الأول (دقة قراءة الكلمة المفردة)؛ لأن معامل الارتباط بينهما كان عالياً، ولأن الطلاقة لم تفرق بين الطلاب، أما الدقة فكانت العامل الأساسي للتفريق بين الطلاب، كما يوجد اختبار آخر يقيس الطلاقة تم الإبقاء عليه وهو اختبار الطلاقة في فهم المقروء.

## 3 - الاختبار الفرعي الثالث: اختبار الطلاقة في فهم المقروء:

- معامل ثبات ألفا لاختبار الطلاقة في فهم المقروء يساوي (0.95)، وهو معامل ثبات مرتفع.
- تعديل البند رقم (2) ليُصبح: (نَعْرِفُ الْوَقْتَ بِ.....)، حيث تم حذف (في الليل)، حيث جاء معامل الارتباط المصحح بينه وبين الدرجة الكلية يساوي (-0.035)، وأيضاً معامل التمييز يساوي (0.06) وهو معامل تمييز ضعيف.
- إضافة اختبار موازي لاختبار الطلاقة في فهم المقروء (مضبوط)، وهو اختبار الطلاقة في فهم المقروء (غير مضبوط).

## 4 - الاختبار الفرعي الرابع: اختبار إملاء الكلمة:

- معامل ثبات ألفا لاختبار إملاء الكلمة يساوي (0.95)، وهو معامل ثبات مرتفع.
- ترتيب بنود الاختبار من الأسهل إلى الأصعب وفقاً لمعامل الصعوبة.
- تبين وفقاً لمعاملات الصّعوبة أن الاختبار به (13) بنداً معتدل السهولة، و(18) بنداً معتدل الصعوبة، وهذه البنود جيدة، ولكن هناك (9) بنود صعبة جداً، لذا حُذفت (3) بنود منها وفقاً لمعامل الصعوبة؛ ليصبح عدد بنود الاختبار (37) بنداً، بدلاً من (40) بنداً، وهذه البنود هي أرقام: (33، 36، 40).

## 5 - الاختبار الفرعي الخامس: اختبار اختيار الإملاء الصحيح:

- معامل ثبات ألفا لاختبار اختيار الإملاء الصحيح (0.88)، وهو معامل ثبات مقبول.
- تعديل كلمة (الإضاءة) في البند رقم (29) لتصبح (البراءة)؛ لأنها متشابهة مع كلمة (الإضاءة) في اختبار إملاء الكلمة.
- ترتيب بنود الاختبار من الأسهل إلى الأصعب وفقاً لمعامل الصعوبة.

- حُذفت البنود الآتية وفقاً لمعاملات الصعوبة والتمييز، وهي:
    - حُذف البند رقم (25)، وذلك لأن معامل تمييزه ضعيف، ومعامل الارتباط المصحح بينه وبين الدرجة الكلية سالب.
    - حُذف البند رقم (32)، وذلك لأن معامل تمييزه ضعيف، ومعامل الارتباط المصحح بينه وبين الدرجة الكلية ضعيف.
    - حُذف البند رقم (33)، وذلك لأنه صعب جداً، ومعامل تمييزه ضعيف، ومعامل الارتباط المصحح بينه وبين الدرجة الكلية سالب.
    - حُذف البند رقم (37)، وذلك لأنه سهل جداً، ومعامل تمييزه ضعيف، ومعامل الارتباط المصحح بينه وبين الدرجة الكلية ضعيف.
    - حُذف البند رقم (38)، وذلك لأنه صعب جداً، ومعامل تمييزه ضعيف، ومعامل الارتباط المصحح بينه وبين الدرجة الكلية ضعيف.
  - حُذف الاختبار الفرعي الخامس (اختيار الإملاء الصحيح)، والاكتفاء باختبار إملاء الكلمة؛ لأن معامل الارتباط بينهما عالياً، وأن اختبار إملاء الكلمة يقيس المهارات الإملائية بشكل مباشر، أمّا اختبار الاختيار من متعدد (اختبار اختيار الإملاء الصحيح) به مجال للصدفة.
- 6 - الاختبار الفرعي السادس: اختبار فهم المقروء (القطعة):
- معامل ثبات ألفا لاختبار فهم المقروء (القطعة) يساوي (0.92)، وهو معامل ثبات مرتفع.
  - تبديل النص الخامس مكان النص الرابع، وذلك لطول النص الرابع كما أن عدد أسئلته أكثر من النص الخامس؛ ليتدرج الاختبار من النص الأقصر إلى النص الأطول، حيث إنه مُدرج في تعليمات الاختبار أن النصوص متدرّجة في الطول.
  - إضافة حدّ سقفي لل فقرات الرئيسة للاختبار وهو أن يوقف الاختبار في حال عدم إجابة المفحوص عن النص الأول والثاني من الفقرات الرئيسة، ولكن إن أجاب عن أي بند من بنود النص الأول أو الثاني يُكمل الاختبار.
- 7 - للاختبارات جميعها توزيع معقول للدرجات التي حصل عليها الطلبة في الصفوف والمراحل العمرية المختبرة جميعها.

#### تحليل بنود العينة التجريبية الثانية:

اختيرت عينة تجريبية ثانية، ولكنها من مدارس مختلفة عن المدارس المطبق عليها في العينة التجريبية الأولى، بلغت (240) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، (120 بنين، 120 بنات) من أربعة مدارس في منطقتي العاصمة والفروانية التعليمية، وقد روعي إدراج متغيرات الصف والجنس والمنطقة التعليمية، وتراوحت أعمارهم ما بين (11-15) سنة (الصفوف من السادس إلى التاسع).

وفيما يأتي وصف للعينة التجريبية الثانية:

جدول (12): توزيع العينة التجريبية الثانية لاختبار القراءة والإملاء لطلاب المرحلة المتوسطة وفقاً للصف والجنس والمنطقة التعليمية

العينة الكلية	الصف	منطقة الفروانية		الصف	منطقة العاصمة		المنطقة التعليمية الصف/ النوع
		إناث	ذكور		إناث	ذكور	
60	30	15	15	30	15	15	الصف السادس
60	30	15	15	30	15	15	الصف السابع
60	30	15	15	30	15	15	الصف الثامن
60	30	15	15	30	15	15	الصف التاسع
240	120	60	60	120	60	60	المجموع الكلي

وتبين الجداول الآتية أرقام (13، 14، 15، 16، 17) معاملات الصعوبة والتمييز لبنود الاختبارات بعد تطبيق العينة التجريبية الثانية:

جدول (13) نتائج تحليل بنود اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة (العينة التجريبية الثانية)

رقم البند	معامل الصعوبة	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا كرونباخ بعد حذف البند
1	0.93	0.327	0.17	0.953
2	0.88	0.266	0.22	0.953
3	0.94	0.258	0.12	0.953
4	0.84	0.390	0.35	0.953
5	0.67	0.467	0.58	0.952
6	0.82	0.440	0.45	0.952
7	0.75	0.528	0.58	0.952
8	0.65	0.370	0.46	0.953
9	0.71	0.602	0.68	0.951
10	0.66	0.604	0.75	0.951
11	0.70	0.570	0.68	0.952
12	0.68	0.494	0.62	0.952
13	0.60	0.564	0.72	0.952
14	0.55	0.473	0.65	0.952
15	0.60	0.500	0.66	0.952

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.951	0.86	0.659	0.59	16
0.951	0.82	0.612	0.43	17
0.950	0.95	0.731	0.51	18
0.951	0.85	0.661	0.51	19
0.95	0.91	0.749	0.63	20
0.951	0.88	0.625	0.52	21
0.951	0.80	0.610	0.42	22
0.952	0.72	0.579	0.36	23
0.951	0.82	0.590	0.40	24
0.951	0.89	0.655	0.48	25
0.951	0.85	0.635	0.42	26
0.951	0.83	0.625	0.50	27
0.952	0.68	0.531	0.41	28
0.950	0.95	0.759	0.48	29
0.951	0.82	0.658	0.44	30
0.951	0.86	0.660	0.40	31
0.951	0.83	0.644	0.39	32
0.952	0.63	0.479	0.33	33
0.951	0.83	0.653	0.42	34
0.951	0.80	0.632	0.31	35
0.951	0.82	0.652	0.36	36
0.951	0.75	0.616	0.33	37
0.952	0.57	0.530	0.22	38
0.952	0.38	0.429	0.13	39
0.952	0.52	0.504	0.20	40

- معامل ألفا لكرونباخ لبنود اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة = 0.953

جدول (14) نتائج تحليل بنود اختبار الطلاقة في فهم المقروء "مضبوط" (العينة التجريبية الثانية)

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.939	0.08	0.137	0.96	1
0.940	0.02	0.010	0.97	2
0.939	0.05	0.141	0.98	3
0.940	0.03	0.028	0.95	4
0.939	0.28	0.305	0.87	5
0.939	0.00	0.000	1.00	6
0.939	0.22	0.228	0.88	7
0.940	0.03	0.051	0.98	8
0.941	0.09	0.063	0.87	9
0.939	0.00	0.000	1.00	10
0.940	0.11	0.134	0.92	11
0.939	0.08	0.182	0.97	12
0.939	0.06	0.113	0.97	13
0.939	0.06	0.219	0.98	14
0.939	0.12	0.201	0.90	15
0.939	0.11	0.287	0.96	16
0.938	0.31	0.394	0.86	17
0.938	0.17	0.396	0.95	18
0.938	0.29	0.476	0.92	19
0.938	0.35	0.449	0.88	20
0.940	0.38	0.273	0.66	21
0.937	0.52	0.546	0.83	22
0.937	0.52	0.535	0.82	23
0.937	0.65	0.615	0.82	24
0.937	0.80	0.631	0.73	25
0.936	0.92	0.696	0.70	26
0.936	0.94	0.707	0.68	27

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.936	0.97	0.739	0.62	28
0.936	0.98	0.738	0.57	29
0.935	1.00	0.778	0.54	30
0.935	0.97	0.753	0.48	31
0.935	1.00	0.770	0.44	32
0.935	0.97	0.755	0.40	33
0.936	0.97	0.735	0.36	34
0.935	1.00	0.747	0.33	35
0.936	0.92	0.721	0.28	36
0.936	0.77	0.690	0.22	37
0.937	0.55	0.599	0.15	38
0.936	0.63	0.655	0.18	39
0.937	0.51	0.610	0.14	40
0.937	0.45	0.591	0.13	41
0.937	0.34	0.552	0.09	42
0.937	0.34	0.550	0.09	43
0.938	0.29	0.524	0.08	44
0.938	0.22	0.476	0.06	45
0.938	0.14	0.400	0.04	46
0.938	0.12	0.382	0.03	47
0.939	0.11	0.360	0.03	48
0.939	0.08	0.303	0.02	49
0.939	0.06	0.265	0.02	50

- معامل ألفا لكرونباخ لبنود اختبار الطلاقة في فهم المقروء (مضبوط) = 0.939

جدول (15) نتائج تحليل بنود اختبار إملاء الكلمة (العينة التجريبية الثانية)

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.936	0.26	0.416	0.90	1
0.936	0.40	0.392	0.80	2
0.935	0.38	0.459	0.86	3
0.936	0.46	0.427	0.75	4
0.935	0.55	0.528	0.79	5
0.936	0.35	0.416	0.85	6
0.936	0.52	0.425	0.68	7
0.934	0.78	0.628	0.64	8
0.934	0.72	0.581	0.64	9
0.935	0.55	0.512	0.77	10
0.935	0.48	0.484	0.80	11
0.936	0.46	0.420	0.75	12
0.934	0.77	0.590	0.62	13
0.935	0.65	0.469	0.63	14
0.934	0.71	0.570	0.65	15
0.934	0.78	0.616	0.63	16
0.936	0.55	0.425	0.66	17
0.934	0.74	0.576	0.64	18
0.933	0.85	0.675	0.61	19
0.935	0.58	0.480	0.70	20
0.933	0.86	0.667	0.57	21
0.934	0.78	0.572	0.51	22
0.934	0.71	0.551	0.65	23
0.934	0.71	0.550	0.63	24
0.935	0.69	0.527	0.60	25
0.936	0.51	0.413	0.45	26
0.935	0.65	0.517	0.56	27

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.937	0.51	0.326	0.43	28
0.935	0.78	0.540	0.43	29
0.934	0.83	0.622	0.52	30
0.935	0.62	0.447	0.38	31
0.934	0.83	0.616	0.40	32
0.934	0.78	0.584	0.44	33
0.934	0.83	0.565	0.45	34
0.935	0.69	0.512	0.43	35
0.936	0.54	0.431	0.28	36
0.935	0.75	0.534	0.31	37

- معامل ألفا لكرونباخ لبند اختبار إملاء الكلمة = 0.936

جدول (16) نتائج تحليل بنود اختبار الطلاقة في فهم المقروء "غير مضبوط" (العينة التجريبية الثانية)

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.942	0.22	0.232	0.86	1
0.942	0.03	0.083	0.98	2
0.942	0.12	0.229	0.94	3
0.941	0.20	0.334	0.93	4
0.942	0.17	0.257	0.91	5
0.942	0.12	0.210	0.93	6
0.943	0.32	0.245	0.68	7
0.942	0.15	0.186	0.95	8
0.942	0.05	0.068	0.96	9
0.942	0.02	0.143	1.00	10
0.942	0.15	0.274	0.93	11
0.942	0.12	0.209	0.94	12
0.942	0.08	0.201	0.95	13



معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.942	0.09	0.240	0.96	14
0.942	0.12	0.257	0.93	15
0.941	0.22	0.375	0.93	16
0.943	0.29	0.249	0.70	17
0.941	0.34	0.471	0.89	18
0.940	0.46	0.558	0.86	19
0.940	0.51	0.603	0.86	20
0.940	0.66	0.605	0.78	21
0.939	0.71	0.654	0.80	22
0.940	0.82	0.595	0.67	23
0.940	0.82	0.621	0.69	24
0.939	0.95	0.729	0.70	25
0.939	0.94	0.731	0.65	26
0.939	0.97	0.734	0.62	27
0.938	0.98	0.752	0.58	28
0.939	0.95	0.702	0.50	29
0.938	0.98	0.759	0.51	30
0.939	0.94	0.721	0.40	31
0.939	0.95	0.715	0.35	32
0.939	0.98	0.720	0.33	33
0.939	0.91	0.698	0.28	34
0.939	0.89	0.698	0.26	35
0.940	0.63	0.610	0.17	36
0.940	0.60	0.647	0.16	37
0.940	0.54	0.623	0.15	38
0.940	0.46	0.609	0.13	39
0.940	0.40	0.588	0.11	40
0.940	0.37	0.579	0.10	41

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.940	0.35	0.569	0.10	42
0.941	0.25	0.489	0.07	43
0.941	0.18	0.443	0.05	44
0.941	0.15	0.413	0.04	45
0.942	0.08	0.311	0.02	46
0.942	0.05	0.263	0.01	47
0.942	0.05	0.263	0.01	48
0.942	0.02	0.153	0.00	49
0.942	0.05	0.263	0.01	50

- معامل ألفا لكرونباخ لبنود اختبار الطلاقة في فهم المقروء (غير مضبوط) = 0.942

جدول (17) نتائج تحليل بنود اختبار فهم المقروء "القطعة" (العينة التجريبية الثانية)

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.822	0.09	0.228	0.96	1
0.822	0.03	0.314	0.99	2
0.820	0.23	0.298	0.88	3
0.823	0.05	0.192	0.96	4
0.822	0.12	0.241	0.94	5
0.816	0.29	0.444	0.91	6
0.821	0.48	0.282	0.69	7
0.819	0.14	0.344	0.93	8
0.819	0.11	0.378	0.95	9
0.819	0.15	0.355	0.95	10
0.817	0.23	0.387	0.85	11
0.816	0.65	0.392	0.61	12
0.819	0.14	0.352	0.91	13
0.816	0.26	0.443	0.90	14

معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف البند	معامل التمييز	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0.821	0.46	0.289	0.63	15
0.819	0.62	0.336	0.54	16
0.826	0.28	0.155	0.28	17
0.812	0.42	0.538	0.84	18
0.815	0.18	0.524	0.93	19
0.821	0.35	0.281	0.78	20
0.815	0.40	0.442	0.81	21
0.821	0.52	0.293	0.55	22
0.826	0.42	0.173	0.45	23
0.829	0.14	0.059	0.25	24
0.817	0.58	0.374	0.53	25
0.816	0.32	0.412	0.88	26
0.816	0.31	0.414	0.88	27
0.813	0.43	0.522	0.86	28
0.820	0.49	0.307	0.59	29
0.815	0.46	0.417	0.77	30
0.812	0.75	0.505	0.69	31
0.820	0.55	0.313	0.51	32

- معامل ألفا لكرونباخ لبنود اختبار فهم المقروء «القطعة» = 0.824

بمراجعة الجداول السابقة أرقام (13، 14، 15، 16، 17)، يتضح من تحليل البنود توفر كفاءة عالية للاختبارات بعد إجراء العينة التجريبية الثانية، يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- معامل ثبات ألفا لاختبار دقة قراءة الكلمة المفردة يساوي (0.95)، وهو معامل ثبات مرتفع.
- معامل ثبات ألفا لاختبار الطلاقة في فهم المقروء (مضبوط) يساوي (0.94)، وهو معامل ثبات مرتفع.
- معامل ثبات ألفا لاختبار إملاء الكلمة يساوي (0.94)، وهو معامل ثبات مرتفع.
- معامل ثبات ألفا لاختبار الطلاقة في فهم المقروء (غير مضبوط) يساوي (0.94)، وهو معامل ثبات مرتفع.
- معامل ثبات ألفا لاختبار فهم المقروء (القطعة) يساوي (0.82)، وهو معامل ثبات مقبول.
- رُتبت بعض بنود اختباري دقة قراءة الكلمة المفردة، وإملاء الكلمة من الأسهل إلى الأصعب وفقاً لمعامل الصعوبة.

- أضيفت ثلاثة بنود في نهاية اختبار إملاء الكلمة، وهذه الكلمات بالترتيب الآتي: التَّساوُلَاتِ، ومُفَاجَأَةً، وإِضْطَرَّوْا، وكذلك حُذِفَ البند رقم (5) وهو «فاز هؤلاء الطلاب»، حيث أن الكلمة المطلوب إملؤها هي (هؤلاء) تتشابه مع البند رقم (11) من اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة وهي كلمة هؤلاء، وبذلك يصبح العدد الإجمالي لبنود اختبار إملاء الكلمة بعد الإضافة والحذف (39) بنداً.
  - للاختبارات جميعها توزيع معقول للدرجات التي حصل عليها الطُّلاب في الصفوف والمراحل العمرية المختبرة جميعها.
  - لا توجد في الاختبارات جميعها أية إشارات لدرجات سقف أو أرضية.
- يتمتع اختبار القراءة والإملاء المقنن لطلاب المرحلة المتوسطة بوجود علاقات ترابطية بينية مرتفعة بين الاختبارات الفرعية، حيث توجد علاقات ترابطية بينية ما يقارب أو يزيد ( $r = .4$ )، وكانت هذه الارتباطات واضحة عند التحكم في الصف والجنس وعمر الطفل. حيث تبين أن معامل الارتباط مرتفع ( $r = .8$ ) بين الاختبارات التي تقيس مهارة القراءة والإملاء على مستوى الكلمة، وأيضاً توجد علاقات ترابطية بينية مرتفعة ( $r > .8$ ) بين اختباري الطلاقة في فهم المقروء (مضبوط وغير المضبوط)، كما توجد علاقات ترابطية بينية متوسطة بين اختبار فهم المقروء (القطعة) وبقية الاختبارات الفرعية الأخرى.
- استبعد اختبار الطلاقة في فهم المقروء (غير مضبوط)؛ وذلك لأنه توجد علاقات ترابطية بينية مرتفعة ( $r > .8$ ) بينه وبين اختبار الطلاقة في فهم المقروء (مضبوط)، لذا تم الاكتفاء باختبار الطلاقة في فهم المقروء (مضبوط).
- تكون الاختبارات كلها بشكل عام وبعد نتائج العينة التجريبية الثانية جاهزةً للتقنين.

#### تقنين الاختبار:

الاختبار المقنن هو الاختبار الذي تتوحد فيه، وتتحدد بدقة طريقة تطبيقه، وموارده، وتعليماته وزمن إجابته، وطريقة تصحيحه أو تسجيل درجاته، بحيث يصبح الموقف الاختباري موحّداً بقدر الإمكان للأفراد جميعهم. وهذا يجعل من الممكن الموازنة بين درجات الأفراد الذين طُبّق عليهم الاختبار (علام، 2016).

وعرّف طه (2005) التقنين بأنه «الدراسات النظرية والميدانية والتجريبية والإحصائية المختلفة التي تُجرى على الاختبار أو المقياس النفسي حتى نطمئن من صلاحيته للاستخدام؛ وبذلك نثق في نتائجه، مثل: دراسة وحداته وثباته وصدقته وتحديد معايير ووضوح نماذج لتصحيحه وكيفية تفسيره وتحديد كيفية تطبيقه وتعليماته».

وتعدّ عملية التقنين وسيلة للتأكد من صلاحية الاختبار للقياس من حيث ملاحظة أسلوب الصياغة، وتناسق الألفاظ المستخدمة في بناء الجمل، وتناسبها مع مستوى المفحوصين الثقافى والعقلي، ووضوح الصياغة لتعليمات الاختبار، ويجب أن تكون عينة التقنين شاملة لفئات المجتمع الموجه إليها الاختبار جميعها؛ لكي يتسنى لنا تعميم النتائج (عوض، 1998).

#### عينة التقنين:

قُنن اختبار القراءة والإملاء المقنن للطلاب (المرحلة المتوسطة) على عينة ممثلة للمجتمع الكويتي من طُلاب وطالبات المرحلة المتوسطة من المناطق التعليمية المختلفة بدولة الكويت، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (11 - 15) سنة (الصفوف من الصفّ السادس حتى التاسع المتوسّط)، وبلغ عدد العيّنة (1251) طالباً وطالبة من (24) مدرسة متوسطة مختلفة عن المدارس التي اشتركت في العينتين التجريبيتين الأولى والثانية، بواقع (626 ذكور، 625 إناث)، وكان عدد المشاركين من كل صف كما يأتي: الصف السادس (313) طالباً/طالبة، والصف السابع (312) طالباً/طالبة، والصف الثامن (312) طالباً/طالبة، والصف التاسع (314) طالباً/طالبة، وكان توزيعهم وفقاً لمتغيرات الصف والجنس والمنطقة التعليمية على النحو الآتي:

جدول (18) يوضح توزيع عينة التقنين وفقاً للصف والجنس والمنطقة التعليمية

بواقع (24) مدرسة من المناطق التعليمية الست بدولة الكويت

العينة الكلية	المجموع	الصف التاسع		المجموع	الصف الثامن		المجموع	الصف السابع		المجموع	الصف السادس		الصف / النوع المنطقة التعليمية
		إناث	ذكور		إناث	ذكور		إناث	ذكور		إناث	ذكور	
207	52	26	26	52	26	26	51	26	25	52	26	26	العاصمة
210	54	26	28	52	26	26	52	26	26	52	26	26	حولي
209	52	26	26	52	26	26	53	26	27	52	26	26	الفروانية
209	52	26	26	52	26	26	52	26	26	53	27	26	مبارك الكبير
208	52	26	26	52	26	26	52	26	26	52	26	26	الأحمدي
208	52	26	26	52	26	26	52	26	26	52	26	26	الجهراء
1251	314	156	158	312	156	156	312	156	156	313	157	156	المجموع الكلي

اختيرت عينة التقنين بطريقة عشوائية لتمثل المجتمع الطلابي الكويتي بفئاتهم جميعها في تلك المرحلة العمرية، وقد استُخدمت البيانات المتعلقة بالصف، والجنس، والمنطقة التعليمية، بناءً على التقرير الإحصائي السنوي لوزارة التربية الكويتية التي مصدرها قطاع التخطيط والمعلومات (2015/2014)، ولقد أخذت نسبة توزيع الطلبة والطالبات وفقاً للصف، والجنس، والمنطقة التعليمية، وبما أنه لا توجد معلومات موثقة عن المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وعن المستويات التعليمية للوالدين فلم تضم تلك العوامل، ولكن روعي عند اختيار المدارس أن تكون من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة وفقاً لإرشادات المتخصصين، حيث طُبّق الاختبار في أربع مدارس لكل منطقة تعليمية مختلفة من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ويتم اختيار الطلاب في كل مدرسة من المدارس الأربعة من مختلف الصفوف بطريقة عشوائية.

#### الخصائص السيكومترية للاختبار:

من الخصائص السيكومترية للاختبار ما يأتي:

##### الصدق:

صدق الاختبار في قياس ما وضع من أجله يكون مرتبطاً بالآتي:

- قياس السمة المراد دراستها أو الوظيفة التي يقيسها.
- طبيعة العينة أو المجتمع المراد دراسة السمة كعينة مميزة لأفراد.
- ارتباط الاختبار ببعض المحكّات، وقد استخدم صدق المحتوى (المنطقي)، وصدق التحليل العاملي في تقنين الاختبار الحالي.

##### - صدق المحتوى (المنطقي):

يعتمد صدق المحتوى على منطقية محتويات الاختبار ومدى ارتباطها بالظاهرة المقاسة، وهو يمثل الشكل العام للاختبار أو مظهره الخارجي من حيث مفرداته ووضوح تعليماته من خلال العرض على مجموعة من المحكمين والخبراء في المجال. وهذا

النوع يتطلب الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار والنظر إلى بنود الاختبار ومعرفة ماذا تقيس ثم مطابقة ذلك بالوظائف المراد قياسها (مراد وسليمان، 2017)، ولقد عُرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في القياس النفسي، وصعوبات التعلم، واللغويات، وأبقي على العبارات التي حصلت على اتفاق أغلب المحكمين، وبناءً على آراء المحكمين والأدبيات النظرية للاختبار، روعي عند وضع بنود الاختبارات الفرعية ما يأتي:

#### 1 - اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة:

تعد قراءة الكلمة المفردة أي القدرة على فك الشفرة مهارة أساسية في تطور اكتساب القراءة والكتابة في أغلب اللغات العالمية بما في ذلك اللغة العربية (Joshi, Tao, Aaron, & Quiroz, 2012; Abu Rabia, Share, & Mansour, 2003; Elbeheri & Everatt, 2007).

وقد راعينا في اختيار الكلمات للقراءة والكتابة أن تتماشى مع أعمار الطلاب ومستواهم الدراسي وذلك باستخدام كلمات من منهاج الطلاب وتدرّجنا في مستوى الصعوبة بناءً على شيوع الكلمات في المناهج المدرسية المناسبة لكل مستوى/صف (محفوظي وآخرون، 2009). كما راعينا التدرّج في طول الكلمة وتركيبها الصّرفيّة.

#### 2 - اختبار الطلاقة في فهم المقروء:

يقيس هذا الاختبار السرعة في القراءة الصامتة مع فهم في مستوى بسيط. وقد تأكدنا من أن الكلمات التي تتكون منها الجمل والبدايل (الخيارات المتعددة) هي من الكلمات التي درسها الطالب في المناهج المدرسية، كما تأكدنا من مواءمة التراكيب النحوية للجمل لمستوى الطالب الدراسي، كما راعينا التدرّج في مستوى صعوبة بنود الاختبار.

وقد حرصنا على قياس الطلاقة؛ لأنها تعدّ مهمة للتفريق بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف لا سيما في اللغة العربية التي تعدّ القراءة فيها في الصفوف الأولى شفافاً أي أنه هناك تطابقاً بين ما يكتب وما يلفظ (Ziegler & Goswami, 2005).

#### 3 - اختبار فهم المقروء (القطعة):

تعدّ مهارة فهم المقروء المستوى الأعلى من القراءة، وهي الهدف منها في اللغات كلّها. وتقاس هذه المهارة عادة بأسئلة في الفهم تتدرج في الصعوبة، وتشمل: الفكرة العامّة، والأفكار الجزئية، والاستنتاج، وهي مهارات أساسية في فهم المقروء. وقد راعينا كل هذا. وحرصنا أن تكون النصوص في مستوى الطالب الدراسي من حيث المحتوى والمفردات ونمط النص، حيث كانت أغلب النصوص من النوع السردّي أو الوصفي. كما راعينا التدرج في صعوبة النصوص وطولها فبدأنا بنصوص قصيرة سهلة.

#### 4 - اختبار إملاء الكلمة:

يرتبط الإملاء بالقراءة سواء على مستوى فك الشفرة أو فهم المقروء. ويقاس الإملاء قياساً مباشراً عن طريق الإنتاج، أي أن الكلمة تُملأ على الطالب فيسمعها ويرسمها، وهي الطريقة التي تمكّنا بأن نجزم أن الطالب قد أتقن المهارة.

وقد راعينا في اختبار إملاء الكلمة أن تقيس الكلمات المهارات التي درسها الطالب، وأن تكون متدرّجة من حيث الصعوبة والشيوع.

وكذلك حُسبت معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للاختبارات الفرعية لاختبار القراءة والإملاء المقنن لطلاب المرحلة المتوسطة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (19) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للاختبارات الفرعية

لاختبار القراءة والإملاء المقنن لطلاب المرحلة المتوسطة

الاختبار	دقة قراءة الكلمة المفردة	الطلاقة في فهم المقروء	إملاء الكلمة	فهم المقروء (القطعة)
دقة قراءة الكلمة المفردة	—	**0.570	**0.822	**0.544
الطلاقة في فهم المقروء		—	**0.632	**0.601
إملاء الكلمة			—	**0.596
فهم المقروء (القطعة)				—

(\*\*) دال عن 0.01

تبيّن من نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية لاختبار القراءة والإملاء المقنن لطلاب المرحلة المتوسطة دالة عند مستوى (0.01) وهذا يدل على أنها تقيس بنية مشتركة.

#### - صدق التحليل العاملي:

حُسب صدق التحليل العاملي الاستكشافي لاختبار القراءة والإملاء المقنن لطلاب المرحلة المتوسطة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (20) يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير

لاختبار القراءة والإملاء المقنن لطلاب المرحلة المتوسطة

العامل	قيمة الجذر الكامن	التباين المفسر
1	1.801	45.020
2	1.616	40.388
المجموع	-	85.408

تبيّن من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أنه تم التوصل إلى عامل واحد قائم عليه الاختبارات جميعها، حيث إن (72%) من التباين تم تفسيرها باستخدام هذا العامل، وله جذر كامن مرتفع، وتبين وجود علاقات ترابطية بينية مرتفعة بين الاختبارات الفرعية، حيث توجد علاقات ترابطية بينية؛ حيث إن قيم  $r$  أكبر من (0.5)، وكانت هذه الارتباطات واضحة عند التحكم في الصف والجنس وعمر الطفل، وقد تبين أن معامل الارتباط مرتفع ( $r > 0.8$ ) بين الاختبارات التي تقيس مهارة القراءة والإملاء على مستوى الكلمة. وكذلك يتضح من نتائج الجدول السابق أنه أكد على العلاقات البينية بين الاختبارات من خلال تحليل العوامل التي تشبعت معظمها على عاملين يفسران التباين بشكل أفضل حيث إن (85%) من التباين تم تفسيرها باستخدام العاملين، هما عامل القراءة والإملاء على مستوى الكلمة مقابل عامل قائم على الفهم على مستوى النص، وهذا يُشير إلى أن اختباري دقة قراءة الكلمة المفردة، وإملاء الكلمة تشبعا معاً على العامل الأول بقيم تشبعت (0.911)، و(0.862) على الترتيب، كما أن اختباري الطلاقة في فهم المقروء، وفهم المقروء (القطعة) تشبعا معاً على العامل الثاني بقيم تشبعت (0.778)، و(0.872) على الترتيب.

## الثبات:

يُقصد بالثبات حصول الطالب على الدرجات نفسها، إذا طُبِّقت عليه الأداة نفسها، وتحت الظروف نفسها. ويوضح معامل الثبات العلاقة بين مجموعتين من درجات الاختبار على الأفراد أنفسهم، إمّا من إعادة التطبيق، أو من استخدام صور متكافئة، أو من حساب مدى اتساق الإجابات داخل الاختبار من تطبيقه مرة واحدة (مراد وسليمان، 2017).

وحُسب معامل ثبات الاختبار باستخدام «ألفا» لكرونباخ "Cronbach's Alpha"، وكانت درجة الثبات كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (21) معامل الثبات لاختبار القراءة والإملاء المقنن للطلّاب (المرحلة المتوسطة) بطريقة ألفا لكرونباخ

أبعاد الاختبار	عدد البنود	قيمة الثبات
دقة قراءة الكلمة المفردة	40	0.957
الطلاقة في فهم المقروء	50	0.950
إملاء الكلمة	39	0.942
فهم المقروء (القطعة)	32	0.860

تبيّن من نتائج الجدول السابق أن الاختبارات الفرعية الآتية: دقة قراءة الكلمة المفردة، والطلاقة في فهم المقروء، وإملاء الكلمة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، واختبار فهم المقروء (القطعة) يتمتع بدرجة معقولة من الثبات.

وكذلك حُسب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item–Total Correlation)، بين كل بند والدرجة الكلية للاختبارات الفرعية لاختبار القراءة والإملاء المقنن لطلّاب المرحلة المتوسطة، وذلك في صورته النهائية، كما هو موضح بالجدول الآتي أرقام (22، 23، 24، 25):

جدول (22) يوضح نتائج معامل الارتباط المصحح بين كل بند والدرجة الكلية لاختبار دقة قراءة الكلمة المفردة

رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية
1	0.322	15	0.519	29	0.759
2	0.356	16	0.596	30	0.688
3	0.317	17	0.590	31	0.647
4	0.431	18	0.683	32	0.724
5	0.457	19	0.652	33	0.668
6	0.581	20	0.670	34	0.502
7	0.564	21	0.546	35	0.644
8	0.462	22	0.501	36	0.634
9	0.600	23	0.644	37	0.616
10	0.651	24	0.641	38	0.522
11	0.611	25	0.676	39	0.495
12	0.556	26	0.539	40	0.504
13	0.633	27	0.626		
14	0.625	28	0.702		



تبيّن من نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط المصحح بين البنود والدرجة الكلية لاختبار دقة قراءة الكلمة المفردة تراوحت ما بين (0.317 – 0.759) بمتوسط قدره (0.58)، وذلك مؤشّر على الاتساق الداخلي للبنود المتضمنة في الاختبار.

جدول (23) يوضح نتائج معامل الارتباط المصحح بين كل بند والدرجة الكلية لاختبار الطلاقة في فهم المقروء

رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية
1	0.281	18	0.543	35	0.749
2	0.141	19	0.568	36	0.712
3	0.252	20	0.543	37	0.693
4	0.095	21	0.404	38	0.638
5	0.285	22	0.607	39	0.662
6	0.217	23	0.652	40	0.621
7	0.203	24	0.696	41	0.576
8	0.188	25	0.703	42	0.514
9	0.222	26	0.732	43	0.519
10	0.232	27	0.735	44	0.434
11	0.213	28	0.758	45	0.408
12	0.308	29	0.761	46	0.356
13	0.396	30	0.780	47	0.339
14	0.377	31	0.773	48	0.287
15	0.308	32	0.779	49	0.235
16	0.479	33	0.713	50	0.225
17	0.494	34	0.743		

تبيّن من نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط المصحح بين البنود والدرجة الكلية لاختبار الطلاقة في فهم المقروء تراوحت ما بين (0.095 – 0.780) بمتوسط قدره (0.48)، وذلك مؤشّر على الاتساق الداخلي للبنود المتضمنة في الاختبار.

جدول (24) يوضح نتائج معامل الارتباط المصحح بين كل بند والدرجة الكلية لاختبار إملاء الكلمة

رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية
1	0.433	15	0.585	29	0.562
2	0.457	16	0.673	30	0.456
3	0.590	17	0.555	31	0.571
4	0.490	18	0.603	32	0.579
5	0.449	19	0.634	33	0.565
6	0.400	20	0.646	34	0.521
7	0.502	21	0.673	35	0.409
8	0.555	22	0.566	36	0.516
9	0.569	23	0.557	37	0.483
10	0.483	24	0.579	38	0.396
11	0.463	25	0.340	39	0.414
12	0.588	26	0.512		
13	0.620	27	0.342		
14	0.627	28	0.479		

تبيّن من نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط المصحح بين البنود والدرجة الكلية لاختبار إملاء الكلمة تراوحت ما بين (0.340 – 0.673) بمتوسط قدره (0.52)، وذلك مؤشّر على الاتساق الداخلي للبنود المتضمنة في الاختبار.

جدول (25) يوضح نتائج معامل الارتباط المصحح بين كل بند والدرجة الكلية لاختبار فهم المقروء (القطعة)

رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية
1	0.254	12	0.444	23	0.179
2	0.173	13	0.388	24	0.018
3	0.255	14	0.560	25	0.421
4	0.290	15	0.313	26	0.512
5	0.380	16	0.348	27	0.451
6	0.370	17	0.221	28	0.607
7	0.392	18	0.535	29	0.387
8	0.417	19	0.574	30	0.457
9	0.406	20	0.499	31	0.522
10	0.423	21	0.508	32	0.311
11	0.408	22	0.326		

تبيّن من نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط المصحح بين البنود والدرجة الكلية لاختبار فهم المقروء (القطعة) تراوحت ما بين (0.018 - 0.607) بمتوسط قدره (0.39)، وذلك مؤشّر على الاتساق الداخلي للبنود المتضمنة في الاختبار.

### استخراج المعايير:

يُقصد بالمعايير أنها «نوع من الموازين (المحكّات)، التي تُستخدم في تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها الطّلاب. كما أن إعدادها يعتمد على الدرجات الخام لعيّنة معيارية ممثّلة للمجتمع الذي أعدت له الأداة/الاختبار. والهدف من استخدام المعايير هو تحديد مستوى أداء الفرد في السمة المقاسة فيما يتعلق بمتوسط أقرانه في المرحلة العمرية أو الدراسية، حيث تفسر على أنها أقل أو أكبر من المتوسط» (مراد وسليمان، 2017).

### بناء جداول المعايير:

استخدمت مجموعة «SPSS» لتحليل البيانات إحصائياً والتعامل معها، ومن أهم الخطوات الإجرائية التي اتُبعت في بناء معايير الاختبار الحالي ما يأتي:

1 - حُسبت التوزيعات التكرارية للدرجات الخام في كل صف دراسي، ثم حولت الدرجات في كل اختبار فرعي إلى رتب مئينيّة، وحُسبت المتوسطّات والانحرافات المعياريّة للاختبارات الفرعيّة، وقد لوحظ تطوّر في مهارات القراءة والإملاء خلال المراحل التعليميّة المختلفة من الصف السادس إلى الصف التاسع، كما أن للاختبارات جميعها توزيع معقول للدرجات التي حصل عليها الطّلاب في الصفوف والمراحل العمرية جميعها (انظر: جداول المعايير).

2 - حُصل من خلال المتوسطّات والانحرافات المعياريّة للاختبارات على الدرجة المعياريّة ( $Z$ ) لاختبارات القراءة والإملاء من خلال المعادلة الآتية:  $Z = (X - \text{Mean}) / \text{SD}^{(2)}$

3 - استُعين بالدرجات المعياريّة المعدّلة لسهولة فهم اختصاصي التشخيص النفسي لها، ولأنّها تشبه درجات اختبار وكسلر للذكاء شائع الاستخدام في العالم العربي؛ لتشخيص القدرات العقلية العامة لا سيما لتشخيص ذوي صعوبات التعلّم.

2-  $Z$  تعني الدرجة المعياريّة،  $X$  تعني الدرجة الخام،  $\text{Mean}$  تعني المتوسط،  $\text{SD}$  تعني الانحراف المعياري.

- 4 - نظراً لأن الدرجة المعيارية بها أوجه قصور كوجود قيم سالبة استُعين بالدرجة المعيارية المعدلة (SS) التي متوسطها (100) وانحرافها المعياري (15)، وحُسبت من خلال المعادلة الآتية:

$$SS = (Z \times 15) + 100^{(3)}$$

- 5 - لتحديد وصف كيفي دقيق قُسمت الفئات بناءً على الوصف الكيفي التالي، وبناءً عليه وُزعت الرتب المئينية والدرجات المعيارية المعدلة على اختبار القراءة والإملاء كما في الجدول الآتي رقم (26):

جدول (26) توزيع الرتب المئينية على اختبار القراءة والإملاء المقنن للطلاب والوصف الكيفي لكل فئة

الرتب المئينية	الوصف الكيفي
5 - 1	متدن جداً
20 - 10	متدن
40 - 30	أقل من المتوسط
50	متوسط
70 - 60	فوق المتوسط
90 - 80	متفوق

#### تعليمات استخدام جداول المعايير:

يجب على الفاحص اتباع الخطوات الآتية للحصول على الدرجة المعيارية المعدلة المقابلة للدرجة الخام:

- 1 - انظر جداول المعايير المتعلقة بالصفوف الدراسية من الصف «6-9» (راجع الملاحق).
  - 2 - ستجد أن الاختبارات جميعها التي طبقت على الطالب الذي اختبرته كانت وفقاً للصف الدراسي.
  - 3 - اذهب إلى الدرجة الخام المتعلقة بكل اختبار فرعي، ووازنها بالدرجة المعيارية المعدلة.
  - 4 - إذا لم تتواجد الدرجة الخام التي حصل عليها الطالب في جدول المعايير (انظر: جدول معايير اختبار القراءة والإملاء المقنن لطلاب الصف السادس)، حيث تُعدّ الدرجة الخام الحدّ السّقيفي (الدرجة الخام الأعلى)، وكل ما يقع بينها وبين الدرجة الخام الأقل يُحسب في الرتبة المئينية الأعلى، فمثلاً: إذا حصل الطالب على درجة خام (22) في دقة قراءة الكلمة المفردة يعطى الدرجة الخام (24) والتي تقابل الدرجة المعيارية المعدلة (111) والمئيني (70)، وإذا تكررت الدرجة الخام تحتسب الدرجة الخام المقابلة للمئيني الأعلى.
- مثال: (انظر: جداول معايير الصف التاسع)، نفرض أن طالباً في الصف الدراسي التاسع حصل على درجة خام في اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة (26)، واختبار الطلاقة في فهم المقروء (36)، واختبار إملاء الكلمة (19)، واختبار فهم المقروء «القطعة» (28)، فإننا نذهب إلى جدول معايير الصف التاسع، ونحدد هذه الدرجة، ونستخرج ما يقابلها من رتب مئينية على التوالي (50، 60، 30، 70)، ودرجات معيارية معدلة على التوالي (104، 105، 92، 108).

SS -3 تعني الدرجة المعيارية المعدلة.

## كيفية كتابة نموذج لدراسة حالة:

نفترض أن الطالب ثامر في الصف الدراسي السابع، حصل على درجة خام في اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة (27)، واختبار الطلاقة في فهم المقروء (26)، واختبار إملاء الكلمة (16)، واختبار فهم المقروء «القطعة» (24)، فعندها نُدون الدرجات الخام في الصفحة الأولى العمود الأول المخصص في الجزء (ب)، ومن ثم نذهب إلى جدول معايير الصف السابع (انظر: الملاحق). ونحدد الدرجات الخام السابقة ونستخرج ما يقابلها من رتب مُثبِتة على التوالي (50، 40، 50، 70)، ودرجات معيارية معدلة على التوالي (103، 95، 98، 110) كما في الجدول رقم (28) الجزء (ب)، الذي يُمثل وجه الصفحة الأولى لكراسة الإجابة للطالب ثامر.

جدول (27) نموذج لدراسة حالة: الصفحة الأولى لكراسة النتائج والتوصيات الجزء (أ)

## الجزء (أ): البيانات الشخصية

اسم المفحوص: \_\_\_\_\_ ثامر  
 جنس المفحوص: ذكر ☒ أنثى ☐  
 اسم المدرسة: \_\_\_\_\_ مركز تقويم وتعليم الطفل  
 المنطقة التعليمية: \_\_\_\_\_ العاصمة  
 جنسية المفحوص: \_\_\_\_\_ كويتي

اليوم	الشهر	السنة
19	9	2018
11	6	2006
8	3	12
العمر بالشهور:		

اسم الفاحص: \_\_\_\_\_ عبد الحميد  
 الاختصاص: \_\_\_\_\_ اختصاصي تربوي

جدول (28): الجزء (ب) تدوين الدرجات

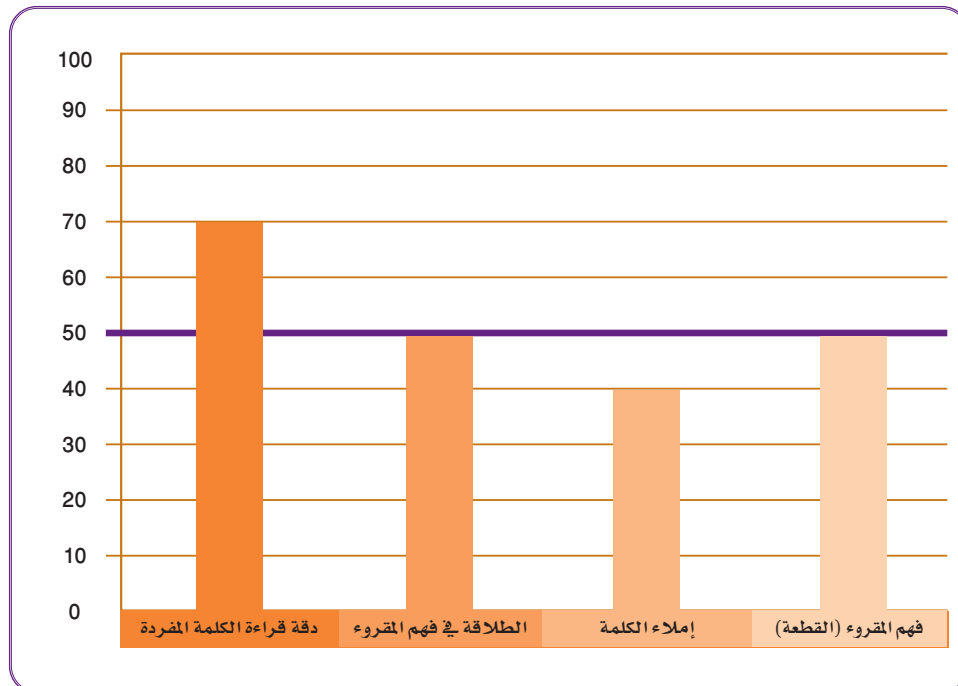
## الجزء (ب): الاختبارات الفرعية وتدوين الدرجات

الدرجة المعيارية المعدلة	الرتبة المئينية	الدرجة الخام	الزمن بالثواني	اسم الاختبار
110	70	27		1- اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة.
98	50	26		2- اختبار الطلاقة في فهم المقروء.
95	40	16		3- اختبار إملاء الكلمة.
103	50	24		4- اختبار فهم المقروء «القطعة».

بعد تدوين النتائج على شكل أرقام في الجزء الثاني (ب)، تدوّن في كراسة النتائج والتوصيات على شكل نقاط ممثلة تمثيلاً بيانياً؛ لتسهيل موازنة نتائج المفحوص بأقرانه على الجدول رقم (ج) المتعلق بتمثيل الرتب المئينية للاختبارات الفرعية. ولإتمام هذا الجزء يضع الفاحص علامات في مكان الرتب المئينية التي حصل عليها الطالب/المفحوص ثامر وتمثيلها تمثيلاً بيانياً، وذلك ما يوضّحه الجدول الآتي رقم (29) والشكل الذي يليه.

جدول (29) الجزء (ج): تمثيل الرتب المئينية للاختبارات الفرعية تمثيلاً بيانياً

الترتيب المئيني	البيان	دقة قراءة الكلمة المفردة	الطلاقة في فهم المقروء	إملاء الكلمة	فهم المقروء (القطعة)
90	متفوق				
80					
70	فوق المتوسط	X			
60					
50	متوسط		X		X
40	أقل من المتوسط			X	
30					
20	متدنٍ				
10					
5	متدنٍ جداً				
1					



وبعد ذلك يُعبئ الفاحص الجزء الأخير (د) (الجدول رقم 30)، الذي يُعدّ تقريراً كاملاً عن حال الطالب، فيدوّن البيانات الشخصية للمفحوص، وأي ملاحظات عنه قبل أو في أثناء التطبيق قد تفيد في تفسير النتائج. ثم بعد ذلك يكتب التفسير الكيفي للاختبار، والذي يعطي فكرة عن المهارات التي يقيسها اختبار القراءة والإملاء المقنن، حيث يدوّن نقاط القوة، ونقاط الضعف، وكذلك النتائج والتوصيات المقترحة.

جدول رقم (30) الجزء (د): التقرير النهائي والتوصيات

### الجزء (د): التقرير النهائي والتوصيات

اسم المفحوص: **ثامر** ☒ ذكر ☐ أنثى

اسم الفاحص: **عبد الحميد**

ملاحظات على المفحوص قبل الاختبار وفي أثناءه: -----

#### التفسير الكيفي للاختبار:

من خلال استعراض درجات الطالب ثامر على الاختبار تبين أن:

**أولاً: نقاط القوة:**

يتضح من درجات الطالب ثامر، الممثلة في الشكل البياني السابق أن قدراته على كل من الطلاقة في فهم المقروء وفهم المقروء «القطعة» تقع في المستوى (المتوسط) حيث حصل على التوالي (103.98) درجة معيارية معدلة في كلا الاختبارين، وأن تحصيله يعني أن درجة الطالب على هذين الاختبارين تُعادل (50%) من عينة التقنين الذين حصلوا على نتائج مشابهة.

كما تبين أن قدرات الطالب ثامر على اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة تقع في المستوى (فوق المتوسط)، حيث حصل على (110) درجة معيارية معدلة، وهذا يعني أن درجته تُعادل (70%) فأكثر من عينة التقنين الذين حصلوا على نتائج مشابهة.

**ثانياً: نقاط الضعف:**

أما فيما يتعلق بدرجات الطالب ثامر، الممثلة في الشكل البياني السابق يتضح أن قدراته في اختبار إملاء الكلمة، تقع في المستوى (أقل من المتوسط) حيث حصل الطالب على (95) درجة معيارية معدلة في اختبار إملاء الكلمة، وتحصيله في هذا الاختبار يُعادل (40%) من عينة التقنين.

#### النتائج:

أظهرت نتائج الاختبارات الفرعية أن الطالب ثامر، لديه قدرات في المستوى (المتوسط)، في كل من الطلاقة في فهم المقروء وفهم المقروء «القطعة»، ولديه قدرات في المستوى (فوق المتوسط) في دقة قراءة الكلمة المفردة، في حين أن قدراته في إملاء الكلمة تقع في المستوى (أقل من المتوسط).

#### توصيات مقترحة:

- توجد لدى الطالب ثامر مشكلات في بعض مهارات هذا الاختبار ولا سيما إملاء الكلمة، ويوصى بعمل قياسات تتبعية على الطالب؛ للتعرف إلى مدى احتفاظه بهذا المعدل.

# قائمة المراجع





## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- البحيري، جاد وأبو الديار، مسعد، ومحفوظي، عبد الستار، وايفرات، جون (2013). اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- البحيري، جاد، وأبو الديار، مسعد، وريد، غافين (2010). تدريس الأطفال المعسرّين قرائياً. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- بوند، جاي، وتشكر، مايلز، وواسلون، باربارا (1984). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه. (ترجمة: محمد منير مرسى وإسماعيل أبو العزائم). القاهرة: عالم الكتب.
- الجمعية الكويتية للدسلكسيا (2005). نسبة ذوي عسر القراءة في دولة الكويت. دراسة مسحية غير منشورة، بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
- حسين، عبد الله، والهدباني، بجداء (2016). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحواس المتعددة لعلاج صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث - جسر- بريطانيا، 2(6)، 1-32
- حفني، قدرى والغندور، العارف بالله (1987). أصول القياس والبحث العلمي، الجزء الأول. القاهرة: دار آتون.
- الحمادي، أنور (2015). خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الزيات، فتحي (1998). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. ط.1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- شحاتة، حسن (1981). تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- شحاتة، حسن (1992). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن (1999). تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره. ط.4، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- طه، فرج عبد القادر (2005). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. أسبوط: دار الوفاق للطباعة والنشر.
- عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد (2014). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط.4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- العاني، نزار محمد (2009). القياس والتقويم المدرسي المفاهيم الأساس والتطبيقات العملية. ط.1، الكويت: مكتبة الفلاح.
- العاني، نزار والكحلوت، أحمد (2005). القياس والتقويم وبناء الاختبارات المدرسية. ط.1، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- علام، صلاح الدين محمود (2016). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. ط.5، عمان: دار الفكر.
- عوض، عباس محمود (1998). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- كامهي، آلان، وكاتس، هوج (2015). اللغة وصعوبات القراءة. (ترجمة: موسى محمد عميرة). عمان: دار الفكر.
- محفوظي، عبد الستار (2016). دليل الكلمات الأكثر شيوعاً في كتب الرياضيات للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- محفوظي، عبد الستار، والبحيري، جاد، وهانز، تشارلز (2009). دليل الحروف والكلمات والأوزان الصرفية الأكثر شيوعاً في كتب تلاميذ مدارس التعليم العام بدولة الكويت من الصف الأول إلى الصف الخامس الابتدائي. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- محفوظي، عبد الستار وهانز، تشارلز (2010). مدخل إلى أساسيات القراءة وعسر القراءة والكتابة. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي (2017). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها. ط.4. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- مصطفى، فهم وعبد الله، أحمد (1988). الطفل ومشكلات القراءة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الملا، بدرية سعيد (1987). التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه. الرياض، القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- ميرسر، سيسل، وميرسر، آن (2008). تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم. (ترجمة: إبراهيم الزريقات ورضا الجمال). عمان: دار الفكر.
- النبهان، موسى (2013). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. الأردن: دار الشروق.
- يونس، فتحي علي (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aaron, P.G. & Joshi, R.M. (2009). Why a component model of reading should drive instruction. *Perspectives on Language and Literacy*, 35(4), 35-40.
- Abu-Rabia, S. (1995). Learning to Read in Arabic: Reading, Syntactic, Orthographic and Working Memory Skills in Normally Achieving and Poor Arabic Readers. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 16(4), 351-394.
- Abu-Rabia, S. & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 651-689.
- Abu-Rabia, S., Share, D. & Mansour, M. (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading disabled and normal readers in the Arabic language. *Reading and Writing*, 16(5), 423-442.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Anderson, R. C., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading.
- Bensoussan, M. (1998). Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 21(3), 213-227.
- Brown, S. (1990). *A review of recent research on spelling*. *Educational Psychology Review*, 2(4), 365-397.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Catts, H.W., Hogan, T.P. & Adolf, S.M. (2005). *Developmental changes in reading and reading disabilities*. In H.W. Catts & A.G. Kamhi (Eds.), *Connections between language and reading disabilities* (pp. 25-40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Coltheart, M. (1978). *Lexical access in simple reading tasks*. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of Information Processing*. London: Academic Press.

- Cunningham, W.A., Preacher, K.J., & Banaji, M.R. (2001). Implicit attitude measures: Consistency, stability, and convergent validity. *Psychological Science*, 12(2), 163–170.
- Cutting, L.E. & Scarborough, H.S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299.
- Davis, C. & Bryant, P. (2006). Causal connections in the acquisition of an orthographic rule: a test of Uta Frith's developmental hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 849-856.
- Desimoni, M., Scalisi T.G., Orsolini M.(2012). Predictive And Concurrent Relations Between Literacy Skills In Grades 1 And 3: *A Longitudinal Study Of Italian Children. Learning and Instruction*, 22(5), 340-353, Issn: 0959-4752, Doi: 10.1016/J.Learninstruc. 2012.02.002
- Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125.
- Elbeheri, G. & Everatt, J. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. *Reading and Writing*, 20, 273–294, Doi: 10.1007/s11145-006-9031-0.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Erlbaum.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 67-81.
- Gillon, G.T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1), 6-10.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hynd, C.R. & Alverman, D.E. (1986). The role of refutation text in overcoming difficulty with science concepts. *Journal of Reading*, 29(5), 440-446.
- Ibrahim, R., Eviatar, Z., & Aharon-Peretz, J. (2002). The characteristics of Arabic orthography slow its processing. *Neuropsychology*, 16(3), 322-326.

- Joshi, R.M. & Aaron, P.G. (2000). The Component Model of Reading: Simple View of Reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2), 85-97.
- Joshi, R.M., Tao, S., Aaron, P.G. & Quiroz, B. (2012). Cognitive component of Componential Model of Reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 480-486.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kolic-Vehovec, S. & Bajsanski, I. (2007). Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 198-211.
- Kozminsky, E. & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-204.
- Lazarus, B.D. & McKenna, M.C. (1994). How special educators Assess reading comprehension: Some concerns. *Reading Psychology*, 15(4), 203-222.
- Lyon, G.R. (1995) Research initiatives in learning disabilities: Contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development. *Journal of Child Neurology*, 10(1\_suppl), S120-S126.
- Marsh, G., Freidman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G. Mackinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 3. New York: Academic Press.
- Oakhill, j.v. (1994) Individual differences in children's text comprehension. In M.A. Gernsbacher (Ed). *Handbook of psycholinguistics*. Academic Press. P37 Han.
- Paris, S.G. & Stahl, S.A. (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paris, S. G., Wasik, B., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2 (p. 609-640). Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of Comprehension skill. In D. S. Gorfein (Ed.), *Decade of behavior. On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (p. 67-86). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10459-004>.

- Perfetti, C.A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Rapp, B. & Lipka, K. (2011). The Literate Brain: The Relationship between Spelling and Reading, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(5), 1180-1197.
- Seidenberg, M. S. & McClelland, J. I. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4), 523-568.
- Shinn, M.R., Good, R.H., Knutson, N., Tilly, W.D. & Collins, V.L. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review*, 21, 459-479.
- Smith, F. (Ed.), (1994). *Understanding reading*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Snowling, M.J. & Hulme, C. (2005). Learning to read with a language impairment. In Snowling, M.J. & Hulme, C. (eds), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 397-412). Oxford, UK: Blackwell.
- Spooner, A.L.R., Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (2006). Does weak reading comprehension reflect an integration deficit?. *Journal of Research in Reading*, 29(2), 173-193.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: the phonological-core variable-difference model. *Journal Learn Disabil*, 21(10), 590-604.
- Swanson, H. L. & Alexander, J, E., (1997). Cognitive Processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning disabled and skilled readers: Revisiting the Specificity Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 128-158.
- The British Dyslexia Association (2008). Dyslexia. Retrieved on January 30, 2008, from, <https://www.bdadyslexia.org.uk>
- The International Dyslexia Association (2008). Dyslexia. Retrieved on January 30, 2008, from <https://www.dyslexiaida.org/FAQ.htm>
- Verhoeven, L. & Leeuwe, J.V. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423.
- Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

# جداول المعايير





**جدول معايير الاختبارات الفرعية لاختبار القراءة والإملاء المقنن للطلاب**

**جدول معايير الاختبارات الفرعية لاختبار القراءة والإملاء المقنن للطلاب**

جدول معايير الاختبارات الفرعية لاختبار القراءة والإملاء المقنن للطلاب (الصف السابع)

اختبار فهم المقروء «القطعة»		اختبار إملاء الكلمة		اختبار الطلاقة في فهم المقروء		اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة		تقديرية	تقديرية
الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	1	5
52	6	73	1	65	7	76	1	1	
72	13	76	3	73	12	77	2	5	
77	15	79	5	81	16	80	4	10	
89	19	85	9	88	20	82	6	20	
94	21	89	12	93	23	89	11	30	
100	23	95	16	96	25	93	14	40	
103	24	101	20	98	26	102	21	50	متوسط
105	25	104	22	103	29	106	24	60	جيد
108	26	110	26	109	32	110	27	70	
114	28	115	29	112	34	114	30	80	
117	29	119	32	121	39	120	34	90	
23.06 = م		19.23 = م		27.03 = م		19.21 = م			
5.33 = ع		10.05 = ع		8.49 = ع		11.20 = ع			

جدول معايير الاختبارات الفرعية لاختبار القراءة والإملاء المقنن للطلاب (الصف الثامن)

اختبار فهم المقروء «القطعة»		اختبار إملاء الكلمة		اختبار الطلاقة في فهم المقروء		اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة		ملاحظات
الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	ملاحظات
48	9	70	1	67	11	76	2	1
68	15	75	4	78	17	77	3	5
78	18	78	6	83	20	78	4	10
91	22	86	11	88	23	85	9	20
94	23	92	15	90	24	89	12	30
101	25	95	17	95	27	93	15	40
104	26	101	21	99	29	100	20	متوسط
107	27	105	23	103	31	106	24	60
111	28	109	26	108	34	111	28	70
114	29	114	29	115	38	116	32	80
117	30	120	33	120	41	121	35	90
24.75 = م		20.09 = م		29.59 = م		19.87 = م		
4.55 = ع		9.68 = ع		8.41 = ع		11.07 = ع		

جدول معايير الاختبارات الفرعية لاختبار القراءة والإملاء المقنن للطلاب (الصف التاسع)

اختبار فهم المقروء «القطعة»		اختبار إملاء الكلمة		اختبار الطلاقة في فهم المقروء		اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة		تقديرية	تقديرية
الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	1	5
38	9	66	3	63	13	68	2	جيد	جيد
68	17	72	7	74	19	71	4		
83	21	77	10	79	22	77	8	جيد	جيد
90	23	85	15	87	26	84	13		
97	25	92	19	92	29	92	18	متوسط	متوسط
101	26	97	22	96	31	98	22		
105	27	102	25	100	33	104	26	50	متوسط
105	27	107	28	105	36	107	28	60	جيد
108	28	110	30	109	38	111	31	70	جيد
112	29	115	33	112	40	114	33	80	جيد
116	30	118	35	118	43	117	35	90	جيد
25.72 = م		24.00 = م		33.22 = م		23.58 = م			
4.06 = ع		9.20 = ع		8.20 = ع		10.17 = ع			